

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
NIVEL MESTRADO

ROBERTHA GEORGYA DE BARROS E SILVA

EDUCAÇÃO URBANA E CIDADANIA CRÍTICA:
DA RELAÇÃO SUJEITO-CIDADE E SUAS POTENCIALIDADES

SÃO CRISTOVÃO-SE

2017

ROBERTHA GEORGYA DE BARROS E SILVA

**EDUCAÇÃO URBANA E CIDADANIA CRÍTICA:
DA RELAÇÃO SUJEITO-CIDADE E SUAS POTENCIALIDADES**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre pelo Programa
de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio
Ambiente da Universidade Federal de Sergipe.

ORIENTADORA: Prof^{fa}. Dr^a. Gicélia Mendes

SÃO CRISTOVÃO-SE

2017

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DE LAGARTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586e Silva, Robertha Georgya de Barros e.
Educação urbana e cidadania crítica: da relação sujeito-cidade e suas potencialidades / Robertha Georgya de Barros e Silva; orientadora Gicélia Mendes. – São Cristóvão, 2017.
175 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente)
– Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Espaço, sociedade e meio ambiente. 2. Cidadania. 3. Educação urbana. I. Mendes, Gicélia, orient. II. Título.


CDU 502.11

ROBERTHA GEORGYA DE BARROS E SILVA

**EDUCAÇÃO URBANA E CIDADANIA CRÍTICA:
DA RELAÇÃO SUJEITO-CIDADE E SUAS POTENCIALIDADES**

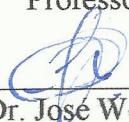
Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio
Ambiente da Universidade Federal de Sergipe.

Aprovada em _____

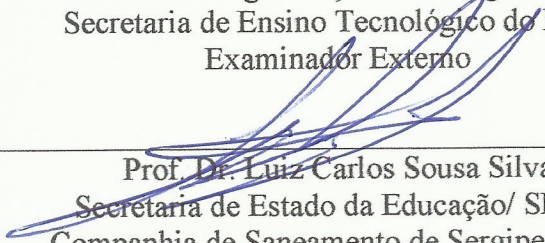


Prof.^a Dr.^a Gicélia Mendes

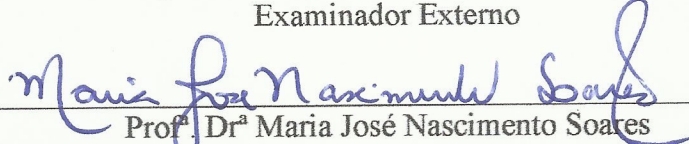
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe
Professora-Orientadora



Prof. Dr. José Wellington Carvalho Vilar
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe/ IFS
Núcleo de Pós-graduação em Geografia/UFS
Secretaria de Ensino Tecnológico do MEC
Examinador Externo

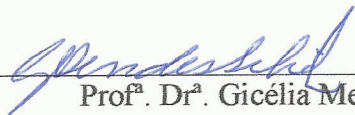


Prof. Dr. Luiz Carlos Sousa Silva
Secretaria de Estado da Educação/ SEED
Companhia de Saneamento de Sergipe/ Deso
Examinador Externo



Prof.^a Dr.^a Maria José Nascimento Soares
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe
Examinadora Interna

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente concluído no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

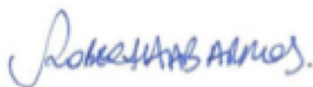


Prof.ª Dr.ª Gicélia Mendes

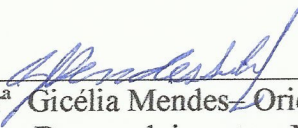
Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe - UFS

É concedido ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) responsável pelo Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente permissão para disponibilizar, reproduzir cópia desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias.



Robertha Georgya de Barros e Silva
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe - UFS



Prof.ª Dr.ª Gicélia Mendes – Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe - UFS

DEDICATÓRIA

Pra Luiza e Nina, que me ensinam tantas coisas. Que me mostram todos os dias a grandeza das possibilidades. Para Cesar, que divide comigo os aprendizados cotidianos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio, amor e compreensão nessa desafiadora jornada do mestrado, que se dividiu entre Brasil, Alemanha e muitas saudades. Especialmente à Dona Marisa, ao Seu Zé Roberto, à Bisa-Bisoca, ao meu Tio Paulo, à Renatha (a melhor irmã de todos os tempos!), ao melhor cunhado Ben, aos meus irmãos queridos Minho e Guiga. Agradeço imensamente ao núcleo Aracaju da família, especialmente a Dona Lúcia e a Dr. Henrique. Agradeço a César e às nossas meninas, Luiza e Nina, meus parceiros de aventuras dessa vida por aí, onde for. Aos amigos que também são minha família, Deni, Glorinha, Thaís, Mari e Igor. À Marcella por todo apoio em Aracaju. A César de novo, pelas traduções, textos compartilhados e incansáveis conversas que inquietam e aquietam quando percebo a nossa afinidade intelectual com sua forma de olhar a cidade e o espaço público. À Gicélia Mendes, minha orientadora, que quando me conheceu disse que era um presente, assim como todos os alunos que orientava. Mas que às vezes recebia um “kinderovo” com uma surpresinha dentro e que eu era uma dessas surpresas! Obrigada pela orientação que me ensinou um bocado a sonhar com rigor científico, pela tranquilidade e confiança que me emprestava a cada encontro de orientação (mesmo virtual). Além da amizade, muito especial, que me faz sentir muitíssimo importante. Ao Prodema e à Maria José Nascimento Soares, que desde o Seminário Integrador, uma das etapas do programa, creditou relevância a esta pesquisa e na qualificação arrematou encaminhamentos fundamentais à feitura desse trabalho. A José Wellington Carvalho Vilar, que acompanha o desenvolvimento da pesquisa desde a qualificação e que na defesa me agraciou o ego com o comentário inesquecível de que escrevo de forma poética! Agradeço a Luiz Carlos Sousa Silva, junto a José Wellington e a Maria José, por se disporem tão gentilmente a participar da banca e me darem a oportunidade de compartilhar o que venho elaborando sobre educação e cidadania, a partir da cidade. A Bernard Charlot pelas aulas inspiradoras de sociologia da educação. À Fundação de Amparo à Pesquisa e à Inovação Tecnológica de Sergipe- FAPITEC, pela bolsa de pesquisa que garantiu que essa dissertação esteja aqui. À Universidade Técnica de Berlim por manter suas bibliotecas abertas à população.

EPÍGRAFE

Que experiências no espaço urbano tem os sujeitos e “como elas se conformam subjetiva, coletiva e territorialmente? Como tudo isso se espacializa – experiências, vivências, memórias, desejos? Em que medida esses movimentos de aproximação e distância, esses trânsitos intersubjetivos na cidade configuram espaços?” Rosa (2012, p. 105)

RESUMO

Esta investigação enquadra-se no campo temático da educação urbana e suas formas de expressão na cidade. Assim, justifica-se ao se observar o grau de complexidade da cidade contemporânea, que se consolida como um espaço inesgotável no qual emergem diversidades, informações, contradições e potencialidades. Onde os sujeitos se inter-relacionam em contextos coexistentes e ao mesmo tempo em espaços múltiplos e diversificados, a cidade guarda uma potência educativa que pode contribuir para a formação do sujeito cotidianamente. Com efeito, o objetivo desta investigação é compreender a educação urbana em suas diversas formas de expressão e interação no ambiente urbano como um caminho possível à conquista da cidadania ativa e crítica. Assim, a pesquisa teórica aqui proposta é qualitativa e de natureza aplicada. No que se refere ao método de abordagem, a investigação utiliza o dialético, pois que a educação urbana, objeto desta pesquisa, é estudada em seus variados aspectos, relações e conexões e, como método de procedimento, o histórico. No concernente à classificação, a pesquisa enquadra-se como exploratório-descritiva e quanto aos procedimentos técnicos, a investigação é basicamente bibliográfica e documental. Com efeito, as reflexões teóricas do trabalho se fundamentam no aprender sobre a cidade, aprender na cidade e aprender da cidade como premissas da educação urbana, compreendidas do ponto de vista dos fundamentos sociológicos não convencionais de Boaventura de Sousa Santos e pelo Princípio Esperança de Ernst Bloch. No processo dinâmico da cidade e seus diversos processos educativos, o sujeito se articula no espaço simbólico e existencial do ambiente urbano, atribuindo-lhe sentidos e produzindo conhecimento por meio das experiências. Ao passo que o urbano acaba sendo ressignificado como espaço de cidadania ativa e crítica, conclui-se que a educação urbana abre um horizonte de potencialidades que tem ganhado força nos últimos anos.

Palavras-chave: Educação Urbana. Cidadania. Experiências.

ABSTRACT

This research is part of the thematic field of urban education and its various forms of expression in the city. Thus, it is appropriate to perceive the complexity of the contemporary city, a space which brings forth diversity, information, contradictions and potentialities. Since the individuals interact in coexisting contexts and at the same time in multiple and different spaces, the city has an educational potentiality which can contribute to the learning of the individual in his everyday life. Indeed, the goal of this research is to understand the urban education in its various forms of expression in the urban environment as a possible path to get an active and critical citizenship. A qualitative and applied theoretical approach has been used, as well as a dialectical way of methodological approach, since the urban education has to be considered in its various aspects, relationships and connections. Regarding the classification, this research is descriptive and exploratory. About the technical procedures, it is basically bibliographical and documentary. The premises of urban education are based on learning about the city, learn in the city and learn from the city, which are understood from the point of view of the sociological background from Boaventura de Sousa Santos and the Principle of Hope from Ernst Bloch. Considering the dynamic urban processes and its many educational practices, the individual lives in a symbolical and existential urban environment and produces meanings and knowledge through experience. Since the city is a space for an active and critical citizenship, it is inferred that urban education opens a horizon of possibilities that has been growing stronger in recent years.

Keywords: Urban Education. Citizenship. Experiences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Avenida Paulista, coração de São Paulo, sem carros.....	124
Figura 2: Vista geral do antigo aeroporto Tempelhof, em Berlim.	126
Figura 3: Vista de satélite da cidade de Berlim. Em destaque o antigo aeroporto Tempelhof.....	127
Figura 4: Uso do Parque Tempelhof em dia de verão.	128
Figura 5: Hortas no Parque Tempelhof.	130
Figura 6: Parque Tempelhof.....	131
Figura 7: Parque Tempelhof.....	131
Figura 8: Acesso principal do Prinzessinnengärten	134
Figura 9: Vista geral do Prinzessinnengärten.....	134
Figura 10: A área do Prinzessinnengärten antes (2006) e depois do início do projeto (2012).....	135
Figura 11: Loucas de Pedra Lilás.....	143
Figura 12: Loucas de Pedra Lilás.....	144
Figura 13: Ação do grupo Mujeres creando noticiado por emissora de televisão.....	146
Figura 14: Grafite de Mujeres Creando.	146
Figura 15: Sarau Debaixo.....	150
Figura 16: Sarau Debaixo.....	151

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	APROXIMAÇÕES DO SUJEITO: DA DECOMPOSIÇÃO DO MODELO CLÁSSICO AO DESENHO DA NOÇÃO SUJEITO-ESPAÇO	17
3	A CIDADE COMO ESPAÇO POLÍTICO DE CONVERGÊNCIA E DE CONSTRUÇÃO COLETIVA	32
4	EM TORNO DA CIDADANIA.....	54
4.1	Breve histórico da cidadania: o pensamento burguês e o capitalismo.....	55
4.2	Cidadania: aproximando o conceito ao caráter revolucionário de Karl Marx	61
4.3	Breve quadro da cidadania no Brasil atual	65
4.4	A cidadania e seus vínculos: “E” de Educação, Emancipação, Empoderamento e Experiência	77
4.5	Cidadania insurgente: as experiências de cidadania ativa e crítica revelam-se na cidade...	83
5	EDUCAÇÃO URBANA: REINVENTANDO A CIDADE	88
5.1	Educação e Cidade: A cidade como espaço de intervenção educativa.....	88
5.2	Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser: as bases da Educação Urbana	95
5.2.1	Cidades Educadoras: rede brasileira	102
5.3	Apropriação do espaço público e as interfaces com a Educação Urbana	105
6	QUANDO AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO URBANA TORNAM-SE ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E ENSINO	114
6.1	Descolonizar a rebeldia: experiências urbanas informais e/ou não formais à luz da sociologia das emergências e do Princípio Esperança.....	114
6.1.1	Experiências urbanas educativas e meio ambiente.....	122
6.1.2	Experiências urbanas de direito ao corpo	140
6.1.3	Experiências urbanas de Direito à Cidade e o urbanismo tático	148
6.2	Experiências formais de Educação Urbana.....	154
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	164
	ANEXO	175

1 INTRODUÇÃO

O rápido adensamento das cidades brasileiras a partir da década de 1950 sem o devido controle do poder público no provimento de infraestruturas e serviços urbanos produziu espaços urbanos cada vez mais desiguais, fragmentados e excludentes. Desde a década de 1980, contudo, com a volta da democracia após longo período de ditadura militar, verificam-se avanços importantes na formulação de um arcabouço jurídico institucional, como a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Cidade (Lei Federal 10.257 de 10 de Julho de 2001), que regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal e que tratam da política urbana.

Com efeito, o entendimento de cidade como criação humana se constitui em elemento fundamental para a formação da cidadania crítica e ativa e fator preponderante para re(ativar) os laços que ligam educação e cidade através de experiências urbanas que operam potencialidades educativas transformadoras capazes de produzir e agregar conhecimento em torno da questão urbana. A cidade, por si mesma, “contribui para formação da cidadania; seu próprio arranjo espacial forma valores, induz a determinados comportamentos, apresenta informações sobre seus diferentes lugares e atividades” (CAVALCANTI, 2008, p. 70 *apud* RIBEIRO FILHO, PASSOS e PAULINO, 2009, p. 4).

Este trabalho, assim, situa-se no campo temático da educação urbana, enquanto um fazer educativo constituído objetiva e subjetivamente de saberes, empoderamento, apropriação e emancipação fortemente investidos de experiências que contribuem para a formação do sujeito e da cidade. Como pensar hoje – no quadro dos processos de transformações sociais, políticas, territoriais, as relações entre sujeito, subjetividade e cidade?

Será que ainda podemos evocar W. Benjamin e perguntar pela cidade que nos habita e nos constitui, que marca corpos, constrói registros e regimes de sensibilidade? [...] Como pensar a dobra que faz ao mesmo tempo cidades e territórios e subjetividades e sensibilidades? A questão então é a de ler cidades e sujeitos - ou o que sobrou deles - dentro e fora dos equipamentos de poder e de biopoder, nos interstícios, dentro e fora dos regimes que constroem a verdade - o que quer que possamos chamar de verdade e de conhecimento (RIZEK, 2010 *apud* ROSA, 2012, p. 105).

A escolha da cidade como um dos objetos centrais deste trabalho deve-se também ao fato de que, atualmente, mais da metade da população do planeta é urbana. No Brasil, a população

urbana representa mais de 85% da população total (RIBEIRO FILHO, PASSOS e PAULINO, 2009). Deve-se ressaltar que a ideia de cidade neste trabalho extrapola sua forma física e conceitos tipicamente arquitetônico-urbanísticos, mas busca-se explorar as experiências cotidianas do sujeito-cidade, que se revelam “não apenas na escala intra-urbana ou da cidade, mas numa perspectiva transescalar” (*idem*, 2009, p. 6). Ou seja, para que, ao experimentar a dimensão local, possa-se aprender e perceber que também se experimentam outras escalas, “seja a micro-regional, regional ou mesmo a global e vice-versa e que estas escalas geográficas são também escalas de poder” (*idem*, 2009, p. 6).

No sentido de evidenciar as potencialidades dessa relação e de, com isso, (re)inventar as experiências urbanas no espaço público da cidade em seus variados e plurais processos educativos, esta pesquisa pretende transpor os muros das formas oficiais de educação urbana, para descobrir como imaginar um tanto mais, e mais um pouco, “mais, mas não no sentido do excesso e, sim, na direção do comprometimento com a consistência. Inventar novos contextos potentes e ir fundo, e continuar por mais. Como um convite para atravessarmos o labirinto do mundo” (GRAVATÁ, 2016).

Assim, “é no exercício da cidadania que se pode arrebatá-la das classes dominantes, do capital, a cidade – arrebatá-la para os cidadãos” (CAVALCANTI, 2008, p. 70 *apud* RIBEIRO FILHO, PASSOS e PAULINO, 2009, p. 4) que cadenciadamente, a investigação parte da compreensão do sujeito-espaço, subjetividades, experiências e vivências para entender que essa composição é multiforme e ao mesmo tempo, polo ativo onde constantemente são produzidas mudanças. Passando pela construção da ideia de cidade, a pesquisa se ocupa de tecer historicamente suas interfaces com a democracia, para situá-la como espaço originalmente político, coletivo, de interação, convergência e de potência material e simbólica. A construção textual da pesquisa permeia, assim, a compreensão da cidadania e seus vínculos com a educação e a sustentabilidade urbana, numa perspectiva transformadora e crítica, compreendida como essencial para o encaminhamento da democracia efetiva. E vislumbra no horizonte dos variados processos educativos do campo da educação urbana, as potencialidades da relação sujeito-cidade, evidenciando que as formas de apropriação da cidade são cotidianamente materializadas em experiências para a educação ao longo da vida, sejam na perspectiva ambiental, do Direito à Cidade, do Direito ao Corpo e do urbanismo tático. Com efeito, o objetivo geral da investigação é compreender a educação urbana em suas diversas formas de expressão e interação no ambiente

urbano como um caminho possível à conquista da cidadania ativa e crítica. Ambiente urbano que é “entrecortado por sujeitos sociais que elaboram projetos distintos de uso e significação do espaço (...) isto, porque, meio ambiente e sociedade são indissociáveis” (ZHOURI, 2005, p.2).

Dessa forma, o trabalho estrutura-se a partir de um núcleo central formado por cinco capítulos-base: O primeiro capítulo, intitulado “Aproximações do sujeito: da decomposição do modelo clássico ao desenho da noção sujeito-espaço” tem por objetivo específico discutir a relação sujeito-espaço a partir de teorias sociológicas; o segundo, intitulado “A cidade como espaço político de convergência e de construção coletiva”, tem como objetivo situar historicamente a cidade como espaço democrático; o terceiro, “Em torno da cidadania”, que objetiva analisar a cidadania no encaminhamento da democracia efetiva, e, para tanto, está subdividido em cinco seções, sejam elas: Breve histórico da cidadania: o pensamento burguês e o capitalismo; Cidadania: aproximando o conceito ao caráter revolucionário de Karl Marx; Breve quadro da cidadania no Brasil atual (com destaque para o subtópico Sustentabilidade Urbana e Cidadania); A cidadania e seus vínculos: “E” de Educação, Emancipação, Empoderamento e Experiência; e Cidadania insurgente: as experiências de cidadania ativa e crítica revelam-se na cidade. O quarto capítulo, “Educação Urbana: Reinventando a cidade”, que objetiva refletir sobre as bases da educação urbana e suas interfaces com espaço público. Este capítulo está dividido em três eixos norteadores: Educação e Cidade: A cidade como espaço de intervenção educativa; Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser: as bases da Educação Urbana e, o terceiro eixo, Apropriação do espaço público e as interfaces com a Educação Urbana. E, finalmente, quinto capítulo, intitulado “Quando as experiências de Educação Urbana tornam-se espaço de aprendizagem e ensino”, que tem por objetivo evidenciar as experiências urbanas formativas e informativas que acontecem entre sujeito e ambiente urbano. Este último capítulo está estruturado em dois tópicos. O primeiro: “Descolonizar a rebeldia: experiências urbanas informais e ou não formais à luz da Sociologia das Emergências e do Princípio Esperança”, que se subdivide nos subtópicos, “Experiências urbanas educativas e meio ambiente”; “Experiências urbanas de Direito ao Corpo” e; “Experiências urbanas de Direito à Cidade e o Urbanismo Tático” e, o segundo tópico, “Experiências formais de Educação Urbana”.

Metodologicamente, no sentido de atingir os objetivos acima elencados, a investigação aqui proposta é teórica, qualitativa e de natureza aplicada. No que se refere ao método de abordagem, a pesquisa utiliza o método dialético, “que penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 106). Assim, por se tratar de uma pesquisa que se ampara primordialmente no campo das ciências sociais, o método de procedimento é o histórico, já que:

partindo do princípio de que as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes têm origem no passado, é importante pesquisar suas raízes, para compreender sua natureza e função (...) Assim, o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. Seu estudo, para uma melhor compreensão do papel que atualmente desempenham na sociedade, deve remontar aos períodos de sua formação e de suas modificações (*idem*, 2003, p. 106-107).

No concernente à classificação, a pesquisa enquadra-se como exploratório-descritiva, visto que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 35 *apud* Gil, 2007), o interesse aqui é “proporcionar maior familiaridade com o tema, com vistas a torná-lo mais explícito (...) com vasto levantamento bibliográfico (...) e análise de exemplos que estimulem a compreensão”. Quanto aos procedimentos técnicos, a investigação é basicamente bibliográfica e documental.

Assim, as formas educativas das experiências urbanas que serão estudadas neste trabalho demonstram que “é preciso defender uma política afirmativa e capacitadora, que, perante a destruição, a especulação, o domínio e a negatividade, proponha um acúmulo de práticas micropolíticas de ativismo cotidiano e de projetos para criar mundos alternativos” (MONTANER e MUXÍ, 2014 *apud* MACÊDO e ALMEIDA, 2015, p. 9). Com efeito, esses caminhos partem de dentro para fora como uma revolução interna que extrapola a subjetividade de cada um e toma a cidade na forma de conhecimento-emancipação. É possível compreender, assim, que ações criativas e proativas impelidas pelo desejo podem reverter processos e transformar pequenos espaços urbanos, mostrar outras formas possíveis de ler o mundo, que são, não-raro, são invisibilizadas pela razão indolente, segundo Boaventura de Sousa Santos (2011). Dessa forma, a participação e o controle social se efetivam no espaço da cidade.

2 APROXIMAÇÕES DO SUJEITO: DA DECOMPOSIÇÃO DO MODELO CLÁSSICO AO DESENHO DA NOÇÃO SUJEITO-ESPAÇO

Neste capítulo discute-se a noção de sujeito-espaço compreendida no campo da sociologia. Dentre as disciplinas que se afinam com este trabalho entende-se que principalmente a sociologia articula teorias que ampliam e marcam as relações sociais no espaço, além de, evidentemente, possibilitar a compreensão do objeto central desta pesquisa, que é a educação urbana. Adentrando, ainda que sucintamente, nos meandros das sociologias do sujeito, da experiência e do espaço a partir das contribuições de autores clássicos e contemporâneos, este capítulo tem como foco estudar as afinidades que essas teorias têm entre si, colocando em evidência os pontos de interseção e de interrogação que suscitam e as potencialidades de pensarem a relação entre sujeito e espaço, que nesta pesquisa é o espaço da cidade. Para tanto, o presente texto se estrutura a partir de três movimentos.

O primeiro aborda o ponto de vista da sociologia clássica representada aqui por Émile Durkheim (1858-1917) dando conta das formulações sobre sujeito e fatos sociais, com o objetivo de fazer alguns contrapontos às contribuições da sociologia contemporânea de Pierre Bourdieu (1930-2002), que de certa forma esboçam uma sociologia sem sujeito, bem como as análises marcantes de Bernard Charlot sobre a temática. O segundo movimento discute a noção de sujeito sob a perspectiva de François Dubet e sua sociologia da experiência, Jean-Claude Kaufmann com reflexões acerca da sua conhecida sociologia do sujeito, bem como outros autores da sociologia que discutem o tema. E finalmente o terceiro movimento, com as reflexões de Fraya Frehse, Georg Simmel (1858-1918) e Martina Löw, sobre a importância da sociologia do espaço na formação do sujeito, com objetivo de interligar sua percepção ao espaço da cidade que, neste capítulo ainda tem um caráter incipiente.

Partindo do marcante conceito de sociologia como “diálogo com a experiência humana” de Zygmunt Bauman (1925-2017), esse campo do conhecimento significa tanto *Erfahrungen* (experiências) quanto *Erlebnisse* (vivências):

os dois diferentes fenômenos gerados na interface pessoa/mundo, que os alemães distinguem e separam, mas os falantes de outras línguas, por falta de termos distintos, fundem na noção de “experiência”. *Erfahrung* é o que acontece comigo ao interagir com o mundo; *Erlebnis* é “o que eu vivencio” no curso desse encontro – o produto conjunto de minha percepção do(s) acontecimento(s) e meu esforço de absorvê-lo e torná-lo inteligível. *Erfahrung* pode almejar, e de fato almeja, o status de objetividade (supra ou

interpersonalidade), enquanto Erlebnis é evidente, aberta e explicitamente subjetiva; e assim, com alguma simplificação, podemos traduzir esses conceitos como, respectivamente, aspectos objetivos e subjetivos da experiência; ou, acrescentando uma pitada de interpretação, a experiência elaborada e a experiência não elaborada pelo ator. A primeira pode ser apresentada como um relato proveniente do mundo externo ao ator. A segunda, como algo vindo “de dentro” do ator e concernente a pensamentos, impressões e emoções privados, só é disponível na forma de um relato feito por ele.

Na sociologia clássica com Durkheim, no entanto, experiências e vivências, de forma geral, não compartilham da formação do sujeito e do espaço. Assim como o sujeito, os fatos sociais para o autor são entendidos como coisas e, como tais, analisados separadamente, considerando fatos sociais como “modos de agir, de pensar e sentir, exteriores ao indivíduo, e dotados de um poder de coerção em virtude do qual se impõe a ele”. Então, a sociologia inaugurada por Durkheim, não admite analisar o social sem apreender “modos de agir, pensar e sentir”, que objetivamente são estudados como elementos exteriores ao sujeito. Assim sendo, a sociedade é vista como uma realidade à parte e não se resume ao conjunto de sujeitos e fatos sociais, posto que os fatos sociais não são pautados pela subjetividade. Justificando este entendimento, a sociologia de inspiração durkheimiana, que define e encerra os fatos sociais em si mesmos, assevera que “os fatos sociais só podem ser explicados por fatos sociais e sempre que um fenômeno social for explicado diretamente por um fenômeno psíquico (o sujeito), a explicação será certamente falsa” (1985 *apud* CHARLOT, 2000, p. 34).

Durkheim, ao rejeitar a subjetividade, não considera que o psiquismo se constitui em um elemento que influencia incontestavelmente na compreensão do espaço, já que “uma sociedade, com efeito, são estruturas, instituições, mas também representações, valores e as ações a que eles induzem. Mesmo que se pense que a sociedade inculca nos indivíduos suas representações e seus valores e rege de maneira mais ou menos secreta suas ações, nem por isso deixa de ser necessário admitir-se a existência de um psiquismo, suporte das representações, dos valores e dos móveis da ação. Ora, para além da metáfora, não há psiquismo senão individual, não há psiquismo senão de um sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 34).

Partindo do entendimento de que a sociologia clássica, em linhas gerais, fundamenta-se a partir da negação do sujeito como especificidade e daí sucedem, genericamente, as construções de sujeito que talvez se tenha até os dias de hoje nos diversos campos do conhecimento. Charlot (p. 33, 2000) ressignifica esse sujeito, colocando-o em evidência:

confrontando-se com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos, o sujeito é um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um sujeito social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais); um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber (grifo nosso); se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação.

Assim sendo, não é possível estudar a relação sujeito-espaço e não considerar o sujeito como um ser social, assim como não o é sem compreender o espaço. Então, se o saber e a educação entram no processo como parte constituinte fundamental da formação desse sujeito, como pensar o sujeito enquanto ser social, quando, “a sociologia clássica se construiu separando-se das teorias do sujeito?” (CHARLOT, 2000, p. 35). Sendo este sujeito um ser proativo ou passivo, ele existe e pertence ao espaço, assim como o espaço o pertence, portanto, são indissociáveis. Na tentativa de refletir sobre essa questão e, ainda, demonstrando como a ideia de sujeito continuou sendo negada pelos sociólogos já na contemporaneidade, as contribuições de Pierre Bourdieu (1993) são igualmente intrigantes.

De acordo com Bourdieu o sujeito é o agente social. De um lado, no interior, representa uma pulsão constante que o leva a lançar-se ao objeto, à ação; e no outro, no exterior, um espaço dos possíveis, um universo exclusivo de objetos e ações socialmente oferecidos ao investimento. Esses dois elementos formam o sujeito de Bourdieu, que junto ao conceito de *habitus* consolida uma sociologia das posições. *Habitus* é o

conjunto de disposições psíquicas transponíveis e duráveis: princípios de classificações, de divisão, gostos, etc.; em suma, princípios de percepção e ordenamento do mundo. Essas disposições é que regem as representações e as práticas do agente social. Elas também, no entanto, foram socialmente construídas (...) em outras palavras, as posições sociais geram disposições (o *habitus*) que, por sua vez produzem representações e práticas. O que explica o que se atribui, de maneira ingênua, a um sujeito é, portanto, para Bourdieu, o espaço das posições sociais. Então, o social torna-se psíquico quando passado do “exterior” para o “interior” (...) o *habitus*, mesmo sendo um conjunto de arranjos psíquicos, esse psiquismo é pensado em referência à posição social (CHARLOT, 2000, p. 35-36).

Compreende-se que, aliado a Durkheim, Bourdieu não considera o sujeito como um ser social que está imerso num contexto impregnado por interações e vivências singulares que fazem

parte da sua formação e vice-versa. A relação sujeito-espço, portanto, deve estar primordialmente assentada nas experiências que os sujeitos carregam dentro de si (suas subjetividades) e as que ele constrói socialmente no seu cotidiano, o que apreende do espaço e as marcas, mesmo que simbólicas, que imprime nesse espaço.

É fora de questão que pensar sujeito-espço significa pensar indivíduo e sociedade. No pensamento clássico, a sociedade é uma noção central, é uma realidade altamente integrada e integradora. Definir a sociedade na sociologia clássica equivale a traçar seu desenvolvimento, seu grau de racionalidade, sua capacidade de assegurar a ordem e a segurança, que tem um Estado forte apoiado em instituições sólidas. Assim,

se a ideia de sociedade é a representação da ordem e progresso, ela também é intimamente vinculada à ideia de sociedade industrial, hierarquizada, e, logo, conflituosa (divisão do trabalho). Mas o conflito, mesmo que seja tido como disfunção, é fator de elaboração de novos ajustes e acaba tendo uma função de adaptação e de integração dos atores em conflito (...) estabelecendo fronteiras mais nítidas entre os diversos grupos (WAUTIER, 2003, p. 177).

Assim, entende-se que a sociologia clássica, que tem como foco a análise racional da sociedade colocando-a como uma célula funcional e deixando o sujeito em segundo plano, se preocupa, em linhas gerais, tão somente com as funções sociais, as normas, os valores, os interesses em jogo na sociedade, pois que o indivíduo não faz outra coisa senão interiorizar essas normas e valores sociais.

No sentido de aprofundar como os ditames da reflexão do indivíduo definidos pela interiorização do social ou determinado pela posição social estão hoje colocados em xeque, e uma das razões diz respeito justamente ao lugar do sujeito na compreensão da sociedade, Charlot elabora uma alusão a essa interiorização no tocante ao fracasso escolar, objeto por ele estudado, que pode ser contextualizada na questão sujeito-espço. O autor avalia que o que se chamou por muito tempo “a interiorização do fracasso escolar” é uma reestruturação do sujeito, na lógica do psíquico, induzida por uma situação que é chamada, na lógica do social, “fracasso escolar”,

essa interiorização não pode ser entendida a partir da mera lógica específica do social; sua explicação requer a tomada em consideração da lógica específica do psíquico, isto é, do sujeito. O indivíduo (para usar um termo tão neutro quanto possível) não interioriza o mundo, apropria-se dele, em sua lógica de sujeito, o que é muito diferente (CHARLOT, 2000, p. 36).

Em sua lógica de sujeito, o indivíduo se apropria do mundo tanto no sentido de pertencimento quando no sentido de marcar o espaço, mesmo que simbolicamente, com as correlações de força e poder que exerce no cotidiano. A partir de agora delinea-se o segundo movimento deste capítulo, que inicia-se com François Dubet. Em sua obra *Sociologia da Experiência* (DUBET, 1994), ele já ressaltava que desde Alain Touraine¹, pode-se encontrar a ideia de ator social atuante e construtor de si mesmo nos mais variados campos da cultura, entendida aqui como as experiências sociais do sujeito em suas interações com outros atores. O ator social de Touraine (1998) é o sujeito que, “não se realiza individualmente, mas nas relações que se desenvolvem com outros indivíduos, é aquele que expressa vontade de agir e ser reconhecido como ator, constituindo-se no envolvimento em processos sociais (DIAS da SILVA, 2009, p. 284).

A experiência social para Dubet é um objeto sociológico. Assim, a sociologia da experiência social visa definir a experiência como uma combinatória de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta desta atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade. (DUBET *apud* Wautier, 2003 p. 181). Significa dizer que, de saída, com a ideia de experiência social Dubet coloca em destaque o sujeito, identificando-o como um ser social. E esse sujeito constantemente se depara com identidades e relações sociais diversas que vão se somando à sua formação e à da própria sociedade.

Com Dubet, a experiência social implica em misto casual entre três lógicas, sejam elas, a lógica da integração, onde o ator é definido pelos seus vínculos na comunidade; a da estratégia, onde o ator é definido por seus interesses num mercado e a terceira lógica, a da subjetivação, onde o ator é um sujeito crítico frente a uma sistemática de produção, dominação e de alienação. Contudo é importante salientar que, “na perspectiva de Dubet, a subjetivação é uma postura crítica, uma lógica de ação fundada na subjetividade, entendida como alicerce da experiência social e própria a um indivíduo (mas não é sinônimo de individualismo)” (WAUTIER, 2003, p. 182). Ao contrário da ideia clássica de sociedade onde o Estado figurava um papel centralizador que articulava os papéis da comunidade, mercado, cultura em lógicas autônomas e ao mesmo

¹ Importante sociólogo francês nascido em 1925 autor da obra “Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes” Petrópolis, Vozes, 1998. O sujeito de Touraine é o ator específico de seu tempo, ele busca alternativas para reformular o modo de atuação na esfera pública e social através da combinação das esferas objetiva e subjetiva da sociedade contemporânea.

tempo não hierarquizadas, Dubet traz à tona questões fundamentais que revelam uma aproximação objetiva à noção de subjetividade, potência subjugada em Durkheim e Bourdieu.

Assim, sociedade para Dubet não pode ser considerada como um sistema unificado e, conforme já abordado, atua a partir da co-presença de três sistemas, cada um regido por uma lógica diferente, ou seja, o indivíduo está sob a tutela de uma lógica de comunidade ou integração, de um ou mais mercados competitivos, e de uma lógica de subjetivação. Dessa forma, o sujeito internaliza os valores através de papéis, concorre com outros atores nas atividades sociais, enfim, é um sujeito que não se confunde nem com seus papéis, nem com o seus interesses. É, portanto, quando a unidade do indivíduo deixa de ser dada simplesmente e passa a ser construída, o ator tem a obrigação de articular lógicas de ação diferentes; e a dinâmica gerada por essa atividade é que constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade (DUBET, 1994).

A experiência social é realizada pelo indivíduo em consonância com a subjetividade nos variados tipos de ação (CHARLOT, 2000, p. 39). Ante a essa perspectiva, a sociologia da experiência social de Dubet rompe com a ideia pragmática de indivíduo e sociedade e confirma a impossibilidade de reduzir a sociologia ao estudo das posições sociais, destacando que o objeto de uma sociologia da experiência social é a subjetividade dos próprios atores.

Contudo, a teoria de Dubet incorre em alguns problemas conceituais, nessa teoria, o que define primeiramente o sujeito é a distância. A subjetivação leva “os indivíduos a distanciarem-se da sua socialização” (DUBET 1996 *apud* CHARLOT 2000, p. 42); é “a capacidade de distanciar-se de si próprio, que faz do ator um sujeito” (DUBET 1994 *apud* CHARLOT 2000, p. 42). Esse distanciamento, com isso, torna-se possível pela pluralidade das lógicas sociais, contudo essa multiplicidade induz nos indivíduos uma atividade de articulação das diversas lógicas e a dinâmica produzida pela ação é que se constitui a subjetividade do sujeito.

Em outras palavras, a subjetividade tem seu nascedouro no hibridismo social e na distância do indivíduo em relação aos seus “Eus sociais”. No entanto, “uma verdadeira sociologia do sujeito não poderia esquecer a necessidade de aprender, e que a criança (o sujeito) é jogada num mundo do qual ela se deve apropriar com sua atividade, mundo no qual está sempre, confrontando-se com a questão do saber” (CHARLOT, 2000, p. 45).

De modo geral, por conseguinte, tanto a teoria de Dubet, brevemente esboçada, quanto na análise crítica de Charlot com respeito à sociologia da experiência social, são pertinentes e se

somam teoricamente a este trabalho, quando da aproximação de ambas no que concerne à subjetividade, fator fundamental notadamente na relação sujeito-espço. A experiência social, com isso, vai se constituindo como a atividade pela qual o sujeito pode construir uma identidade social, quando articula-o às diversas lógicas de ação nas quais está engajado, ou seja, é experiência social que aproxima o indivíduo de Dubet a uma representação de sujeito. Vislumbra-se na sociologia de Dubet, portanto, uma valiosa contribuição para a ideia sujeito-espço que vai se instalando neste trabalho.

Destarte, a ideia de enclausuramento estanque do indivíduo vai perdendo força, posto que a sociedade hodiernamente caracteriza-se pela diversidade e multiplicidade de conflitos e experiências sociais, onde os sujeitos vivenciam novos aprendizados constantemente, que vão se alinhando à sua formação e a do espaço. Esse processo foi rompendo paradigmas ao longo da história e,

enfim, assiste-se ao declínio da sociedade industrial e da consciência de classe que estavam no cerne da vida social, tanto na perspectiva marxista quanto na perspectiva funcionalista: as relações de produção não são mais a única fonte de identificação dos atores (...). A focalização dos problemas sociais se desloca da fábrica para a cidade, da dominação econômica para outras formas de desigualdades, da integração à produção para uma participação social mais ampla (WAUTIER, 2003, p. 178).

Dando prosseguimento ao segundo movimento deste capítulo e com o objetivo de aprofundar a ideia de sujeito e explorar o debate da relação sujeito-espço na contemporaneidade, colocam-se como relevantes os estudos Vincent de Gaulejac e e Jean-Claude Kaufmann. Em sua obra sobre a sociologia do indivíduo, Kaufmann (2001) traz questões centrais. “Como pensar as relações entre indivíduo e sociedade nos dias de hoje? Que parte atribuir ao social na formação do indivíduo?” De acordo com a análise de Gaulejac (2004/2005), a base da reflexão da sociologia do indivíduo se inspira nos trabalhos de Norbert Elias, segundo o qual a ficção de um Eu interior separado do que lhe é exterior proíbe os progressos da sociologia. O autor registra que, inclusive, convém desconstruir a ilusão do indivíduo separado, o homem é um processo. E esse sujeito é “intimamente definido pela sociedade de sua época, ele não é o centro do universo, mas o artesão do sistema complexo que é o produto” (KAUFMANN, 2001, p. 87).

Assim, o princípio básico da sociologia de Kaufmann é mostrar que indivíduo e sociedade não são dois elementos separados, “mas que se constituem nos pontos opostos de uma dupla dialética, isso se explicando, que eles podem ser ao mesmo tempo intimamente religados e

antagônicos” (KAUFMANN, 2001, p. 129). Nessa perspectiva, a construção do sujeito, inscreve-se em pelo menos dois contrapontos sobre o fundamento do indivíduo contemporâneo, que entendem-se relevantes:

a contradição entre, de uma parte, o nascimento do indivíduo democrático, produto do século das luzes e da ciência moderna e, de outra, a crença de cada indivíduo em estar no princípio da criação do seu próprio mundo (...) esta crença no indivíduo autônomo é uma ficção que produz o real. Ela estrutura as mentalidades e as ações do indivíduo, ela reforça o processo de individualização e, a contradição entre os diferentes esquemas interiorizados que conduzem o indivíduo a operar escolhas a partir de elementos que o determinam (...) é nessa bricolagem ordinária das determinações que a liberdade do indivíduo pode se expressar (GAULEJAC, 2004/2005, p. 66).

Assim, esse sujeito é formado pelo espaço, subjetividades, experiências, vivências, reflexividades, portanto, é uma construção multiforme e ao mesmo tempo, polo ativo onde operam mudanças constantes. De modo geral, é esse o sujeito que cada um se constitui e que se desenha aqui. Pensar a relação entre indivíduo e sociedade hodiernamente é pensar de forma categórica que essa relação é formada socialmente e que não é estanque. Destarte, a ideia de espaço posta nesta pesquisa descortina o terceiro e último movimento deste capítulo, que tem como premissa entender que espaço é esse para, então, qualificar a relação sujeito-espaço.

Para tanto, tomando como base a sociologia do espaço, os estudos de Fraya Frehse (2013), Georg Simmel (2013) e Martina Löw (2014) revelam-se essenciais para conectarem-se à abordagem de espaço desta pesquisa. Pois bem que colocar o espaço como categoria sociológica é, para Frehse muito própria de uma tradição sociológica que desde a década de 1990 vem se debruçando mais e mais com a problemática da interferência do espaço nas relações e práticas sociais.

De fato, a tendência de problematizar explicitamente o espaço integra um movimento intelectual internacionalmente mais amplo (...) a chamada virada espacial tornou-se lema (não raro, assumido de modo acrítico como tendência autoevidente) para reflexões conceituais sobre o espaço em campos disciplinares que vão da geografia à história, passando pelas ciências sociais (FREHSE, 2013, p.10).

A autora ainda avalia que são poucas as revisões bibliográficas sobre o modo pelo qual a sociologia produzida em instituições de ensino e pesquisa no Brasil vem abordando conceitualmente a noção de espaço ao longo das últimas décadas, destacando, assim que:

O mais comum é que a problemática seja sutilmente tangenciada em avaliações de conjunto da produção recente das ciências sociais sobre o fenômeno urbano. Nem por

isso, contudo, abordagens explícitas do espaço estão ausentes do debate nacional. É, de um lado, nos estudos urbanos que se vem multiplicando as problematizações entremeadas com estudos empíricos no intuito de situar perspectivas teórico-metodológicas definidas no cenário acadêmico mais abrangente. De outro, investigações sobre o pensamento social brasileiro tem se dedicado com vagar crescente sobre o rendimento teórico das categorias espaciais mobilizadas por intérpretes mais ou menos “clássicos” da realidade do país (FREHSE, 2013, p.10-11).

Ainda assim, segundo a mesma autora, o debate brasileiro é marcado por referências expressivas na reflexão do espaço como objeto da sociologia, tais como as contribuições de Roberto DaMatta, de Lúcio Kowarick e de João Marcelo Ehlert Maia:

Cada autor assume uma perspectiva disciplinar própria: uma antropologia social fortemente marcada por certa sociologia (DaMatta), uma ciência política de significativo viés sociológico (Kowarick), certa sociologia do pensamento social brasileiro (Maia). Possuem, assim, modos diversos de inserção na discussão brasileira contemporânea (...). Enfim, quando a vertente investigativa é o pensamento social brasileiro, aí o caráter exemplar se reveste de outra roupagem. Já há alguns anos é a “imagem espacial” da terra que vem sendo o objeto de atenção explícita de Maia (2008, 2012), o que se traduz em uma perspectiva conceitual que alia de modo peculiar certa filosofia francesa das formas simbólicas às heterotopias foucaultianas, vindo assim para o primeiro plano da interpretação o espaço como “metáfora” e “agente potencializador” (FREHSE, 2013, p. 11-12).

Assim, considerando que esta pesquisa pretende extrapolar “a imagem espacial da terra” e que a tendência investigativa de espaço é internacionalmente mais abrangente, conduz-se definitivamente o terceiro movimento deste capítulo nestes tempos de internacionalização vigorosa do próprio debate científico. Com efeito, ganha sentido aqui refletir as possibilidades interpretativas nas correntes do pensamento alemão, sem, objetivamente, esgotar o tema. Para começar, Georg Simmel (1858-1918) oferece um importante aporte teórico que se soma a esta pesquisa no sentido de melhor situar a noção de espaço. Para o sociólogo alemão, responsável por relevante análise sobre a existência social dentro da perspectiva da sociologia do espaço no final do século XIX, é de fundamental importância levar em conta a interpretação da história sobre o fator espaço:

De maneira a compreender a grandeza ou pequenez dos impérios, a condensação ou dispersão das populações, a mobilidade ou estabilidade das massas, etc., como forças de toda a vida histórica como que irradiantes do espaço, então também aqui o necessário envolvimento espacial de todas as constelações corre o risco de ser confundido com as suas causas positivamente efetivas. Evidentemente, impérios não podem possuir qualquer perímetro, seres humanos não podem estar próximos ou distantes uns dos outros sem que o espaço ofereça sua forma para tal, do mesmo modo como os processos atribuídos ao poder do tempo não podem transcorrer fora do tempo” (SIMMEL, 2013, p. 75).

No entanto, o autor ainda fundamenta que os conteúdos das formas espaciais é que propiciam a experiência social apenas através de outros conteúdos. Assim:

O espaço permanece sempre a forma em si mesma sem efeitos, em cujas modificações as energias reais de fato se revelam, porém apenas de maneira análoga a como a língua exprime processos de pensamento que evidentemente transcorrem em, mas não através de palavras. Um perímetro geográfico de umas tantas milhas quadradas não forma um grande império; quem o faz são as forças psicológicas que mantem os habitantes de tal região politicamente coesos a partir de um ponto central dominante. Não é a forma de proximidade ou distância espacial que gera os fenômenos especiais de vizinhança ou da estranheza, por mais incontestável que isso possa parecer, muito pelo contrário: também esses são fatos gerados puramente por conteúdos anímicos, e seu desenrolar se relaciona com sua forma espacial de modo em princípio análogo ao de uma batalha ou conversa telefônica com suas formas espaciais – embora seja indubitável que também esses processos só tenham como se realizar em condições espaciais bem específicas. É no requisito de funções especificamente anímicas para cada uma das figurações históricas do espaço que se espelha o fato de que o espaço em geral é apenas uma atividade da alma, apenas a maneira humana de unir estímulos sensoriais em si desconexos em visões unitárias (SIMMEL, 2013, p. 75-76).

Então, o fator espaço em Simmel assume algumas qualidades fundamentais da forma espacial com as quais as figurações da vida comunitária contam e que são indispensáveis à compreensão relacional de espaço. Assim, do mesmo modo que só há um único espaço geral do qual todos os espaços individuais são frações, toda parte espacial possui uma espécie de singularidade, que não conta com analogia. Esse é o primeiro aspecto fundamental, a unicidade do espaço:

Pensar no plural uma parte espacial localizada de maneira determinada é um completo contrassenso. E é precisamente isso que permite ser possível existirem ao mesmo tempo exemplares completamente idênticos de uma pluralidade de outros objetos; pois somente devido ao fato de que cada um ocupa uma outra parte espacial, e essas não podem jamais coincidir, é que se trata de várias, embora sua composição seja absolutamente unitária. Essa unicidade do espaço, portanto, se comunica aos objetos na medida em que esses são representados como elementos que preenchem o espaço. E isso se torna especialmente importante para a prática em relação aos objetos dos quais nós costumamos justamente ressaltar e usar em particular o significado espacial. Isso ocorre sobretudo em relação ao chão e à terra, que constituem a condição para que a tridimensionalidade do espaço seja preenchida e frutifique, para os nossos propósitos (SIMMEL, 2013, p.77).

A segunda qualidade do espaço que investe de forma categórica sobre as interações sociais assenta-se no fato de que o espaço se decompõe, conforme observado anteriormente, em pedaços que valem como unidades, para o deleite do sujeito:

quer as configurações da superfície terrestre pareçam nos esboçar a moldura que inscrevemos na ausência de limites do espaço, quer linhas puramente ideais separem

pedaços congêneres de solo como um divisor de águas para aquém e além dos quais cada pedacinho gravita em direção a outro centro: sempre percebemos o espaço que um grupo social preenche em algum sentido, como uma unidade que tanto quanto exprime e sustenta a unidade desse grupo é por ela sustentado (...) Assim, pelo fato de seu espaço existencial estar cercado por limites nitidamente conscientes, uma sociedade se caracteriza como internamente coesa, e vice-versa: uma unidade interativa, a relação funcional de cada elemento com qualquer outro, ganha a sua expressão espacial no limite que a emoldura. (SIMMEL, 2013, p.79).

A terceira significação do espaço, igualmente imprescindível para as figurações sociais reside na fixação que o espaço permite a seus conteúdos, ou seja, no fato de um grupo ou certos sujeitos de um grupo ou ainda objetos essenciais de seu interesse, se posicionarem fixados ou serem indetermináveis em relação ao espaço. De acordo com Simmel, de modo algum se trata somente de uma continuidade esquemática do princípio de fixação, que valendo no espacial, tal princípio se revelaria como estabilização e ordenamento sólido agora também nos conteúdos objetivos da vida,

porque esse nexos facilmente compreensivo não vale nem mesmo de modo contínuo; precisamente em condições muito consolidadas, distantes da possibilidade de desenraizamento externo, é possível prescindir de certas regulações e controles legais que são urgentemente necessários em ocasiões de insegurança geral e em circunstâncias agitadas, mais facilmente expostas à fragmentação (SIMMEL, 2013, p. 84-85).

Dessa forma, é através da proximidade ou distanciamento sensoriais entre os sujeitos nas relações que estabelecem uns com os outros, que o espaço traduz o seu quarto significado, se revestindo na vitalidade das interações sociais. De acordo com Simmel, o fator espacial da proximidade ou da distância define a forma sociológica grupal de modo decisivo ou, pelo menos, codecisivo. O autor explica que, num primeiro momento podem-se convencer de que duas associações mantidas juntas por interesses, forças, concepções exatamente iguais, poderão mudar de caráter pelo fato de que seus membros estarem em contato espacial ou separadas uns dos outros. Sob uma ótica mais apurada e no sentido de que as interações espacialmente fundamentadas não deixam de modificar essencialmente a primeira relação, esta também é possível à distância, “uma cartelização econômica assim como uma amizade, uma associação de filatelistas, assim como uma comunidade religiosa podem prescindir de modo permanente ou temporário do contato pessoal” (SIMMEL, 2013, p. 91).

Assim, o aparato teórico da sociologia do espaço de Simmel até aqui esboçado retrataram a unicidade do espaço, o limite, a fixação, a relação entre proximidade e distância sensoriais e

agora, o último fator apresentado, que vincula-se à possibilidade de fluidez, possibilidade de mudança de lugar, já que, para o autor os condicionantes espaciais da existência dos seres humanos entram em fluidez. E, como “a humanidade em geral só adquire por sua mobilidade a existência que conhecemos, resultam da mudança de lugar no sentido mais estrito, da itinerância, inúmeras consequências especiais para as suas interações” (SIMMEL, 2013, p. 99). Então, na perspectiva sociológica do autor, a pedra fundamental são as formas de *sociação*².

Aliado ao debate da noção de sujeito colocada nos dois primeiros movimentos deste capítulo, a ideia de espaço como objeto sociológico se traduz aqui na ideia de espaço relacional. Assim, seguindo as pistas de Simmel, a socióloga Martina Löw (2014) confirma que a compreensão de espaço não se reduz mesmo a um arranjo construído. Partindo dos estudos de Paul Willis (1982) sobre escolas, a autora entende que espaços não se constituem simploriamente pela edificação própria onde são organizadas atividades específicas, mas, sobretudo, que espaço se compreende também na ordenação de objetos móveis ou corpos humanos e entra sistematicamente no processo de formação. Assim, considerando o exemplo da escola, “o posicionamento de jovens no pátio da escola, a localização de paredes e a posição de mesas e carteiras na sala de aula, tudo isso são elementos que criam espaço” (Löw, 2014, p.127).

De acordo com Löw, os estudos desenvolvidos por Willis (1982) sobre a sociologia do espaço contribuem significativamente para esse entendimento de espaço relacional. Em seus estudos sobre turmas de jovens, denominadas *lads*, na passagem de status de jovens filhos de trabalhadores com baixo rendimento escolar da escola para a vida profissional, Willis descreve uma situação que se repete muitas vezes todos os dias: “a maior parte dos *lads* fumam e, o que é mais importante, eles são vistos fumando. O ato de fumar acontece normalmente fora dos portões da escola. Os *lads* usam uma boa parte de seu tempo planejando a próxima pausa para fumar e ‘matando’ aula para um cigarro rápido” (Willis, 1982, p. 35 *apud* Löw, 2014, p. 128).

Então, Löw (2014) explica que nos estudos de Willis (1982) sobre os *lads* são colocadas importantes reflexões a partir de estudos empíricos. Foi observado, portanto, que quando a turma estava na escola ela se alternava frequentemente entre dois lugares: pela manhã os jovens

² Na tradução de Rainer Domschke e Fraya Frehse da obra original de Simmel "Soziologie des Raumes", publicada em 1903, "*Vergesellschaftung*" corresponde à "sociação". A opção pela acepção pouco comum em português "sociação" visa ressaltar o caráter processual do termo original, no sentido de "engendrar sociedade (*Gesellschaft*)" por meio dos efeitos recíprocos dos indivíduos uns em relação aos outros, suas interações.

fumavam na rua, em frente à escada na entrada da escola, desta forma o professor que abrisse o portão invariavelmente iria vê-los. Nos intervalos, mas também durante as aulas, eles ficavam dentro da escola ou na rua. Dessa forma, o espaço da rua em frente à escola pertencia ao espaço escolar tanto nas ações cotidianas quanto nas lembranças dos estudantes quando deixavam a escola.

As linhas investigativas de Löw (2014), portanto, acenam para as qualidades do espaço de Simmel quando analisa o caráter de proximidade e distância sensoriais e à possibilidade de fluidez, ao observar que o espaço escolar, nessa perspectiva, fora constituído por ações em um movimento constante entre a rua e o edifício da escola. Para os *lads*, a rua estava conectada diretamente com o edifício da escola, posto que juntos formavam o espaço da escola e essa condição se reforçava todas as manhãs, mas esta construção não funcionava se faltasse a confirmação dos professores. Nessa perspectiva, o espaço do grupo de jovens era fugaz, já que estava vinculado à presença corporal dos professores e deles mesmos. Compreendem-se, desse modo, que mesmo o espaço da escola, que estava institucionalizado pelo espaço interno demarcado pelas disposições materialmente estabelecidas, estava igualmente baseado em conexões simbólicas. Assim, esta concepção espacial que coloca o espaço da escola como sendo uma ordenação relacional (entre portões, edifício e pátio e a rua) marca a noção de espaço deste trabalho.

De acordo com Löw (2014) através da necessidade de movimento, a construção espacial é constantemente fluida. Nesse sentido então, mesmo que bem ancorado no senso comum, a noção de espaço precisa extrapolar a esfera simplista, o espaço não pode ser pensado “como um container abrangente”, posto que o espaço é constituído através de ações. Assim como existem espaços que são passageiros e estruturam provisoriamente um conjunto de ações, outros estão institucionalizados e definidos em normas construtivas e consequentemente são mais perenes.

Assim, finalmente, o espaço nasce sempre a partir da noção de tempo. No momento em o sujeito se conecta a objetos, a ações em um processo de síntese que agrupa bens sociais ou seres vivos, o espaço se constitui. Quando da percepção ou memórias do sujeito em relação a uma experiência vivenciada também. Assim, alguns espaços surgem a partir de arranjos construtivos ou surgem naturalmente, como plantas por exemplo, outros a partir do posicionamento de pessoas. Através de espaços são realizadas inclusões e exclusões, assim:

pode-se entender espaço como sendo um ordenamento e uma ordem relacional de bens sociais e seres vivos em lugares, porque o espaço tanto surge como resultado de ações (no processo de organizar, ordenar) como produz uma ordem, por exemplo na integração e exclusão ou no posicionamento (de pessoas ou coisas). Um lugar, diferentemente do espaço, é uma localização única, normalmente marcado geograficamente e com um nome. O espaço, ao contrário, é um ordenamento e uma ordem com base em um processo de conexão (“trabalho de síntese”) e – com exceção de conexões virtuais – em uma prática de posicionar elementos (“Spacing”). Consequentemente, o espaço é um híbrido de condições materiais e usos sociais. Os espaços não são base ou contexto de ações, mas são estruturas constituídas em processos sociais de percepção ou de posicionamento, garantidas por regras e inseridas em instituições (LÖW, 2013, p. 129).

Destarte a perspectiva relacional do espaço, segundo a mesma autora, é relativamente recente, apenas nos últimos 20 anos consolidou-se. O espaço relacional é pensado, portanto, como resultado de objetos posicionados espacialmente e suas relações. Assim, consideram-se de fundamental importância, a concepção de natureza simbólica e relacional do espaço para esta pesquisa: o espaço como representação, sem deixar de entender e destacar a relevância da dimensão física do espaço: este como referência justamente de onde a vida social acontece, o que vai ao encontro de uma concepção que Martina Löw, em especial, critica como sendo predominante na história do pensamento sociológico a respeito do espaço. Com efeito, o sujeito e o espaço se atravessam e não podem ser pensados como um sistema orientado por uma única lógica.

E assim, o sujeito relaciona-se com o espaço e se apropria dele na medida em que é “formado” por ele, considerando que o espaço entra categoricamente na formação desse sujeito. E não se trata, sobremaneira, de espaço na percepção física da coisa, a compreensão aqui é adimensional. Ainda que o indivíduo esteja em sua cama dormindo ou lendo o jornal na mesa do café da manhã ele está se relacionando com a sua cidade, tal como se estivesse no ponto de ônibus ou desfrutando de uma boa sombra num parque. A representação clássica da sociedade quando não atinge a compreensão da importância do sujeito para além da lógica da racionalidade finda em subjugar as potencialidades da relação entre sujeito-espaço, quer dizer, coloca uma lente restritiva sobre este processo.

Conforme foi abordado ao longo dos três movimentos percorridos neste capítulo, a noção clássica de sujeito implica de forma central em limites e um marcante autocontrole, tal como a interiorização das normas, a consciência do dever e das obrigações morais. Essa adequação da ideia de sujeito coube à sociologia clássica. Esse indivíduo-produto de uma socialização, que

incorpora valores e condutas socialmente adaptadas ao funcionamento da sociedade, alvo de crítica da modernidade, que, de acordo com Wautier (2003), foi iniciada por Simmel e Weber e continuada, dentre outros, por Touraine, não defende mais, como na sociologia clássica, o papel do indivíduo e a unidade da sociedade, mas a autenticidade e a identidade do sujeito, a afirmação de si e o desejo de ser. Por outro lado, esta mesma crítica não deixa de censurar o individualismo que se sobrepõe ao indivíduo, o individualismo da sociedade de consumo incapaz de fazer seus alguns valores essenciais a partir dos quais ele constrói a sua identidade e a sua ação, “esta forma de individualismo leva, não ‘à neurose da era vitoriana’, mas a uma profunda crise de identidade e uma indiferença que ameaça a sociedade e a democracia” (WAUTIER, 2003, p. 178-179).

3 A CIDADE COMO ESPAÇO POLÍTICO DE CONVERGÊNCIA E DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

A relação sujeito-espaço compreendida no campo da sociologia, conforme abordado anteriormente, lança agora a necessidade de leitura da cidade, foco temático deste capítulo que se inicia. O objetivo aqui é situar a cidade como espaço genuíno de interação social e de convergência, tecendo, portanto um recorte histórico sobre cidade e democracia no sentido de levar à compreensão de cidade como espaço político e coletivo por excelência.

Para tanto este capítulo se estrutura a partir de três eixos centrais. O primeiro eixo entende a cidade na perspectiva histórica da sua formação, desse modo, essa compreensão exige um resgate às origens da cidade na tentativa de situar essa trajetória marcadamente política. O segundo eixo tangencia as linhas interpretativas de cidade no campo da sociologia urbana norte americana, evidenciando as influências da Escola de Chicago, que inaugura um tipo de reflexão evolucionista, onde a cidade é objeto privilegiado de investigação. As ideias de cidade como “laboratório social” e como lócus original da cultura urbana bem como as críticas que sucedem a partir daí fornecem os subsídios necessários à discussão do eixo seguinte, que enlaça a cidade no debate da democracia e do Direito à cidade, no sentido de ampliar o entendimento de espaço a ser pensado pela interação entre as relações de produção e poder, configurando-se um enfoque relativo à cidade que politiza a questão urbana.

Assim, do ponto de vista histórico a cidade sofreu grandes transformações que foram resultado do processo da urbanização e artifícios que conformaram a complexidade de sua organização. Sendo assim, Maria Encarnação Beltrão Sposito (1994, p.11) destaca que “a urbanização como processo, e a cidade, forma concretizada deste processo, marcam tão profundamente a civilização contemporânea, que é muitas vezes difícil pensar que em algum período da história as cidades não existiam, ou tiveram um papel insignificante”.

Dessa forma, a cidade configura-se como um resultado cumulativo das cidades do passado, que foram se reconstruindo e se reinventado a partir das transformações sociais ocorridas na História. Lewis Mumford (1965, p. 6) alerta para a necessidade de considerar os tempos longínquos como parte significativa da conformação da cidade de hoje, “se quisermos identificar a cidade, devemos seguir a trilha para trás, partindo das mais completas estruturas e

funções urbanas conhecidas, para os seus componentes originários, por mais remotos que se apresentem no tempo, no espaço e na cultura.”

A concepção de cidade, assim, segundo explica Raquel Rolnik (1988, p.8), “nasce do processo de sedentarização e seu aparecimento delimita uma nova relação homem/natureza: para fixar-se em um ponto para plantar é preciso garantir o domínio permanente de um território.” Portanto, a cidade se configura como paradigma e forma dominante do ambiente construído, que reproduz no seu território um conjunto de relações sociais, políticas e culturais. Para Leonardo Benevolo (1997, p. 9), “primeiro nasceu a idéia da cidade como estabelecimento mais completo e integrado, que contém e justifica todos os estabelecimentos menores – bairros, edifícios, etc., - como partes ou esboços parciais”.

Antes das cidades, no período paleolítico, o homem era nômade. Dois fatos são bastante característicos desse momento histórico: o primeiro era a atenção que o homem paleolítico dispensava aos seus mortos, no sentido de que eles deveriam ter um lugar fixo para “morar”. A frase emblemática de Lewis Mumford (1965, p. 7) caracteriza bem esse momento: “a cidade dos mortos antecede a cidade dos vivos”. O segundo fato peculiar a esse período é a importância da caverna, que embora não representasse um abrigo fixo do homem paleolítico, era um lugar que denotava segurança, além de ser um espaço para a prática de rituais e expressão de arte. A partir desses fatos, pode-se entender que já durante a era paleolítica os primeiros sinais para o surgimento da cidade eram percebidos, já que, de acordo com Sposito (1994), os homens, embora não tivessem ainda moradia fixa, já se relacionavam com um lugar, um ponto do espaço que era ao mesmo tempo de encontro e de prática cerimonial.

O período neolítico ou mesolítico se caracteriza fundamentalmente pela fixação do homem na terra, a partir de dois fatores fundamentais, a domesticação dos animais e a prática da agricultura. Esse é o momento da História do início das relações entre sociedade e natureza, onde o espaço geográfico encontra-se na etapa de meio natural, conforme ressalta Milton Santos (1999). Esse meio natural era utilizado pelos homens sem grandes transformações, o homem escolhia onde se fixar levando em consideração aspectos fundamentais ao exercício da vida, que constituíam na base material de existência do grupo. O homem produzia, assim, as técnicas utilizadas e os limites de sua utilização (rotação de terras, agricultura itinerante), que consistiam, ao mesmo tempo, em regras sociais de conservação da natureza.

Esse momento foi marcado pela estabilidade da vida em aldeias, que eram aglomerados elementares de agricultores, mas já havendo, ainda que rudimentarmente, uma divisão social do trabalho baseada nas possibilidades de força e limites da idade. Destarte, as condições acima elencadas não davam às aldeias o *status* de cidade. Uma dada organização social mais complexa só possível com a divisão social do trabalho. A produção do excedente alimentar, que gera concentração de riqueza, segundo alerta Sposito (1994), é que efetivamente abre a possibilidade da origem das cidades.

Na etapa do espaço geográfico denominado de meio técnico por Milton Santos (1999), por outro lado, onde se vê a emergência do espaço mercantilizado, os objetos (que formam o meio) são culturais e técnicos ao mesmo tempo, ou seja, o espaço vai crescentemente passando do “natural” ao “artificial”. Os objetos técnicos são vistos como lócus de ações “superiores”, pela sua superposição às forças naturais. Essas ações são consideradas superiores, porque acredita-se que ao homem, a partir daí, são atribuídos novos poderes: ao enfrentar a natureza, natural ou já socializada, utilizando novos materiais e transgredindo a distância, o homem produz um tempo novo, no trabalho, nas trocas, no lar, isso porque os tempos sociais tendem a se superpor e contrapor aos tempos naturais. O componente da divisão do trabalho aumenta exponencialmente no período técnico e os processos comerciais, as motivações de uso dos sistemas técnicos, dependem da eficácia desses sistemas.

Então, enquanto formas concretas, refletindo as relações sociais estabelecidas historicamente, “as primeiras cidades provavelmente surgiram perto de 3.500 a.C. na Mesopotâmia (área compreendida pelos rios Tigre e Eufrates), tendo surgido posteriormente no vale do rio Nilo (3.100 a.C.), no vale do rio Indo (2.500 a.C.) e no rio Amarelo (1.550 a.C.)” (SPOSITO, 1994, p.18). Nesse período histórico, conhecido como Antiguidade, a localização geográfica dos aglomerados citadinos se dava na proximidade de rios, já que as regiões eram de clima semiárido: existia a necessidade de compartilhar água, pastos e aproveitar áreas alagadiças pelo potencial de fertilidade para o desenvolvimento agrícola.

Quer dizer, então, que a vida humana é prioritariamente condicionada pelo fato de que os homens vivem juntos, tanto as coisas como os homens constituem o ambiente de cada atividade humana e que sem tal localização, perderiam o sentido, “no entanto, este ambiente, o mundo, ao qual viemos não existiria sem a atividade humana que o produziu, como no caso de coisas

fabricadas; que dele cuida, como no caso das terras de cultivo; ou o que o estabeleceu através da organização, como no caso do corpo político” (ARENDT, 2000, p. 31).

Assim, embora resultado do processo social e político, as primeiras cidades tiveram suas localizações determinadas pelas condições naturais. Além da localização nos vales e grandes rios, “as cidades mais antigas tinham uma organização dominante de caráter teocrático (o líder era o rei e o chefe espiritual), e um traço na sua estruturação interna do espaço: a elite morava no centro. Isto servia tanto para facilitar o intercâmbio das ideias (que permitiam o exercício da dominação sobre as outras classes sociais), como para ficar menos exposta aos ataques externos.” (SPOSITO, 1994, p.18-19). É pertinente destacar, portanto, que as cidades na Antiguidade desempenhavam um papel político-religioso muito grande na vida das pessoas e que os governantes, além de controlarem o excedente da produção, administravam a riqueza e ofereciam segurança aos cidadãos.

A relação entre cidade, cidadão e poder urbano, dessa forma, muda indefinidamente em cada momento na História, contudo há de se sublinhar que desde sua origem, a cidade significa, de forma preponderante, o poder político e a organização do território. Essa relação entre poder político e organização do espaço é pautada pela participação da vida pública, mesmo que apenas para o cumprimento de regras. Segundo avalia Raquel Rolnik (1995, p. 22),

de todas as cidades, é provavelmente a polis, cidade-estado grega, a que mais claramente expressou a dimensão política do urbano. Do ponto de vista territorial a polis se dividia em duas partes: acrópole, colina fortificada e centro religioso, e a cidade baixa, que se desenvolvia em torno da ágora, grande local aberto de reunião.

A *polis* representava uma prática política acima de tudo, que era exercida pelos cidadãos no sentido da sua influência na vida pública.

Com efeito, lançando mão de elementos históricos importantes para melhor entender a atmosfera que circundava a *polis*, há de se destacar que uma certa visão intelectualista pairava no pensamento dos filósofos da Grécia Antiga. De acordo com Romeiro Oliveira (2014), Platão, incorpora essa postura de Sócrates, dando a ela uma amplitude política substancial, sobretudo nas páginas daquela que é, sem dúvida, uma das obras platônicas mais importantes a “República”:

Pode-se dizer, com efeito, que a República pretende, grosso modo, demonstrar que se Sócrates está certo, não é possível pensar a política conforme os parâmetros convencionais da democracia ateniense, vale dizer, como uma prática qualquer e corriqueira, destituída de orientação cognitiva e de pressupostos epistemológicos. Pelo

contrário, aceites os referenciais do pensamento socrático e sua visão intelectualista da práxis humana, é preciso admitir que, na esfera política, toda ação correta depende da visão fornecida por um saber (...) concedendo a prerrogativa do poder àqueles que detêm a ciência relacionada à organização da cidade (ROMEIRO OLIVEIRA, 2014, p.5-6).

O pressuposto de que parte Platão no desenvolvimento da reflexão acima, é a concepção de que a *polis*, sendo um organismo moral e, por conseguinte, de caráter excepcionalmente ético, de forma que a finalidade suprema de organização política da comunidade deveria ser pautada pela justiça e virtude, não somente a consecução de objetivos materiais como a segurança, o bem estar, a produção de riquezas. Assim, ainda que considerada o berço da democracia por diversas civilizações e culturas, a democracia grega se resumia ao exercício de direitos políticos dos então considerados cidadãos. Platão considera, pois, como elemento fundamentalmente necessário para se fundar adequadamente a *polis*, a instituição de uma elite intelectual rigorosamente educada à frente dos negócios públicos. De acordo com Romeiro Oliveira (2014), essa elite seria por excelência, a possuidora dessa sabedoria capaz de nortear verdadeiramente a ordem moral que deveria gerir o funcionamento da vida política.

Assim, a ideia de cidadania vai se desenvolvendo na medida da criação das cidades, “na Antiguidade e na Idade Média, a cidadania era um atributo que distinguia os habitantes permanentes de uma cidade” (ALDEROQUI, 2003, p. 153). E dada essa prerrogativa fazia desses cidadãos sujeitos políticos. Então, da necessidade de organização da vida pública na cidade “emerge um poder urbano, autoridade político-administrativa encarregada de sua gestão. Sua primeira forma, na história da cidade, é a de um poder altamente centralizado e despótico: a realeza” (ROLNIK, 1995, p. 20). A origem da cidade para a autora, portanto, se confunde com a origem do binômio diferenciação social/centralização do poder, que se colocava tanto internamente (para vários grupos ou classes sociais da cidade) quanto externamente, na conquista e ordenação dos territórios.

Com efeito, percebe-se mais claramente essa herança, que vem desde a Antiguidade, do cidadão como ser político, conforme visto, nessa época ser cidadão não se referia à dimensão espacial da cidade e sim à dimensão estritamente política. O conceito de cidadão não se referia ao morador da cidade, mas ao indivíduo que por direito, poderia participar da vida pública. Então, quem tinha capacidade de exercer direitos e deveres eram os homens-livres, portanto, esses eram

os cidadãos. Ficavam de fora mulheres, escravos, crianças e estrangeiros, que apesar de serem habitantes da cidade, não eram considerados cidadãos.

Na esfera pública, os homens-livres tinham responsabilidade administrativa e jurídica pelos interesses públicos, permeado pelo espírito da democracia grega que era o convencimento e persuasão. Assim, nas cidades-estados gregas a cidadania estava relacionada à propriedade de lotes no território abarcado pela cidade, “a participação política era contínua e marcada pela democracia direta, onde o conjunto de suas vidas em coletividade era debatido em função de direitos e deveres. Assim, o homem grego era, por excelência, um homem político no sentido estrito” (MANZINI-COVRE, 2001, p.16).

Assim, faz-se premente a necessidade de destacar que a dimensão política e de dominação que marcam inerentemente a história da cidade são relevantes nos estudos de Hannah Arendt (2000) e particularmente interessam a esta pesquisa. Para a autora, “de todas as atividades necessárias presentes nas comunidades humanas, somente duas eram consideradas política: a ação (*praxis*) e o discurso (*lexis*)” (ARENDT, 2000, p.34).

A organização política, segundo o pensamento grego, era o oposto da associação natural³, que era entendida como meramente social e vista como uma limitação imposta pelas necessidades da vida biológica, comparadas a outras formas de vida animal. Desse modo, a autora explica que:

o surgimento da cidade-estado significava que o homem recebera “além de sua vida privada”, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos*⁴. Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*). Não se tratava de mera opinião de Aristóteles, mas de simples fato histórico: precedera a fundação da polis a destruição de todas as unidades organizadas à base do parentesco (ARENDT, 2000, p.33).

A autora indica, com isso, que as ações políticas da *polis* eram basicamente opostas à associação natural da vida no lar, tida como doméstica, em família, basilarmente pautadas pela imposição mediante violência, “ordenar ao invés de persuadir”, e que o ser político (o viver numa *polis*), significava a capacidade de mediar conflitos, acordos, negociações através da palavra,

³ A autora explica que o centro da associação natural é constituído pela casa (*oikia*) e pela família, na qual o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despóticos, ou seja eram modos pré-políticos de lidar com as pessoas, típicos da vida fora da *polis*.

⁴ Hannah Arendt (2000, p.20-21) explica “a tradução consagrada de *bios politikos* de Aristóteles já ocorre em Agostinho onde, como *vita negotiosa* ou *actuosa*, reflete ainda o seu significado original: uma vida dedicada aos assuntos públicos e políticos (...) denotava explicitamente somente a esfera dos assuntos humanos com ênfase na ação, *práxis*, necessária para estabelecê-la e mantê-la”

num discurso persuasivo. Por isso, a experiência da *polis* tem sido considerada o mais eloquente dos corpos políticos até os dias de hoje.

Assim é pertinente a ratificação de Silva (2009) quando indica que a *polis* grega, como reunião entre cidadãos, é nomeada por Hannah Arendt como modelo histórico de esfera pública, onde se verificam as primeiras cristalizações de uma política democrática originariamente associada ao espaço público:

É certo que a *polis* política é numericamente pequena, pois como sabemos as mulheres, estrangeiros, não-proprietários rurais e escravos eram privados da participação política e, portanto, apenas uma pequena parte dos seus indivíduos detinha a condição de cidadão. Apesar desta estrutura de exclusão, especialmente Atenas é a referência da democracia por excelência, por ter conseguido reduzir a distância entre governantes e governados, incluindo no corpo cívico aqueles que em outras cidades oligárquicas estavam excluídos. Ou seja, é neste momento histórico que uma esfera pública emerge nas cidades, de forma a ter um sentido político (SILVA, 2009, p. 19-20).

O autor ainda faz uma importante análise que se afina aos fundamentos teóricos deste trabalho, que é dimensão coletiva da cidade, que se explica por uma certa oposição/complementaridade entre público e privado. Silva (2009, p. 18) explica que como projeto coletivo, a cidade é por definição, uma construção pública, “não apenas em sua materialidade física, por exemplo, espaços e vias de circulação pública e uma infraestrutura urbana que atuam diretamente sobre a vida privada dos indivíduos, mas especialmente como construção cultural e simbólica”. Compreendem-se, assim, que a cidade é fundamentalmente pública, um projeto coletivo, ou seja, só enquanto coletividade a cidade tem existência como tal, “a cidade não se resume a uma simples aglomeração de pessoas, mas pertence e é comum a todos, transcendendo a vida de cada indivíduo isoladamente. À esta esfera pública associamos a noção de política, pois ambas versam sobre a vida coletiva” (SILVA, 2009, p. 19).

A invenção da política pelos gregos, então, se dá na medida em que as leis que regem a *polis* passam a ser o resultado de uma vontade coletiva, discutidas e deliberadas em Assembleias, o que, segundo Silva (2009, p. 22), “só se fez possível quando os indivíduos puderam sair de sua casa e, como cidadãos, ir para a rua ou, se preferirmos, para a ágora como principal praça pública”.

Na passagem do Antiquidade para o Modernidade, se desfez essa concepção das relações sociais na medida que se implanta o conceito burguês de propriedade, que além favorecer o

alargamento da dimensão do privado consolida a ideia de comportamento, como um enquadramento social dentro de uma economia capitalista. Assim, o modelo contemporâneo de espaço público, enquanto parte da dimensão social da vida urbana é oriundo da Modernidade, período marcado pelo crescimento e multiplicação das cidades nos séculos XVIII e XIX e pela consolidação de uma sociedade burguesa a partir da expansão do mercado capitalista. Habermas (1984, p.169 *apud* Silva, 2009, p. 22), indica que justamente “a partir das relações econômicas de mercado e de implosão gradativa do feudalismo que surge uma esfera social, se fazendo necessário o desenvolvimento de uma autoridade administrativa à parte, o Estado Nacional.”

E com efeito, no processo de desenvolvimento do capitalismo, o setor econômico-produtivo, as grandes empresas e instituições privadas, vão se “desvincilhando” do Estado e é justamente dessa tensão, característica da modernidade, que surge a esfera pública burguesa fundada, portanto, na cisão entre as formas de reprodução social e poder político. Essa esfera pública burguesa vai se instalar, com isso, no setor privado, já que este está desligado do Estado como instituição:

Surge, assim, uma sociedade privatizada e acima dela um poder público que se concentra no Estado, e não na cidade: a modernidade constitui o poder político como esfera pública impessoal separada da sociedade civil e capaz de regulá-la por intermédio do Estado, tido como instrumento de regulação (pelos liberais) quanto como instrumento de dominação de classe (pela esquerda socialista e comunista) (CHAUÍ, 1992, p. 346 *apud* SILVA, 2009, p. 23).

Colocada a perspectiva histórica da cidade e marcada a ideia geral de que sua constituição pauta-se pela dimensão política preponderantemente, parte-se agora para o próximo eixo, responsável por tangenciar a discussão de cidade à luz das contribuições da sociologia urbana norte-americana, bem como suas críticas e perspectivas, no sentido de criar um repertório de informações que interessam à reflexão sobre o exercício da democracia, em particular, a ser abordada posteriormente.

Assim, no que se refere às tradições teóricas norte-americanas, foi na década de 1920 com Robert Park, Ernest W. Burgess, Louis Wirth e Roderick D. McKenzie, principalmente, que teve início a chamada *urban sociology* (LÖW, 2014). Sua base teórica parte do princípio de que suposições originadas na ecologia animal e vegetal podem ser transpostas para a sociedade humana, o fundamento principal é que as pessoas se adaptam ao seu ambiente natural.

Por outro lado, Alpina Begossi (1993) analisa que a ecologia humana percorreu caminhos diferentes, dependendo de sua origem disciplinar ao longo da sua história, “de acordo com a revisão de Bruhn (1974), áreas como a antropologia, geografia e psicologia apresentam desenvolvimentos próprios de ecologia humana” (BEGOSSO, 1993, p. 2). Assim, a abordagem sociológica da Escola de Chicago⁵, a que por ora interessa a este trabalho, portanto, concentra-se em buscar soluções concretas para a cidade industrial caótica da virada do século XIX para o XX, marcada por intenso processo de urbanização.

A cidade, com isso, torna-se herdeira direta dos efeitos negativos do rápido crescimento populacional provocado pela Revolução Industrial, sofrendo grandes transformações sociais, econômicas e políticas no seu território. Esse cenário era propício ao aprofundamento dos problemas urbanos, tais como a falta de coleta de lixo, de rede de água e esgoto, poluição de toda ordem, ruas estreitas para a circulação, moradias apertadas sem ventilação ou insolação, falta de espaços para lazer:

A cidade era a própria desordem, e já na primeira metade do século XIX percebia-se a quebra de uma certa homogeneidade do seu padrão arquitetônico, e o fim da cidade como ambiente comum. O desenvolvimento capitalista e os inúmeros “problemas” urbanos advindos da rápida industrialização incentivaram o comportamento individual e a separação espacial das classes sociais dentro da cidade: bairros de pobres, os bairros de ricos...ter uma residência individualizada cercada de espaços era sinal de prestígio social, só possível para os mais ricos (SPOSITO, 1994, p. 57-58).

Assim a Escola de Chicago imprime, “a especificidade da abordagem ecológica no fato de tratar a cidade isoladamente (...) essa visão marca o início de um estudo mais sistemático sobre a cidade, ao menos tradicionalmente, fornecendo a base teórica para a constituição da sociologia urbana.” (SANT'ANNA, 2003, p. 93). Para entender e solucionar os problemas das cidades industriais, os estudos da sociologia urbana orienta-se, assim, pelos conceitos da ecologia humana, elaborados por Robert Park. A cidade, nas palavras deste sociólogo e urbanista, é

a tentativa mais bem-sucedida do homem de refazer o mundo em que vive mais de acordo com os desejos do seu coração. Mas, se a cidade é o mundo que o homem criou, é também o mundo onde ele está condenado a viver daqui por diante. Assim, indiretamente, e sem ter nenhuma noção clara da natureza da sua tarefa, ao fazer a cidade o homem refez a si mesmo (1967, p. 3).

⁵ Segundo Marques (2006) esse foi o nome pelo qual ficou conhecido o Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago (fundada em 1892) e que bastante cedo passou a ter um elevado reconhecimento científico nos EUA.

E na tentativa de se refazer a si mesmo e colocando a cidade como cerne dessa árdua tarefa é que, de forma geral, ao seguir uma abordagem ecológica, a cidade era concebida como uma entidade físico-territorial delimitada no espaço por critérios político-administrativos, sem levar em conta a estrutura geográfica, por exemplo. Na perspectiva da sociologia urbana norte-americana, bairro inteiros e a própria cidade eram uma adaptação ao ambiente natural. Através de formas específicas da seleção natural de Charles Darwin, os grupos de indivíduos procuravam se organizar em comunidades homogêneas, com base em aspectos étnicos ou pertencimento a classes sociais.

Com isso, a ecologia social ou ecologia humana que, segundo Begossi (1993), guarda suas origens em Herbert Spencer e Émile Durkheim, deriva, portanto da ideia de morfologia social⁶ de Durkheim. Por isso, a percepção de cidade aí

não enfatiza tanto a estrutura geográfica, mas o espaço. Na sociedade vivemos não apenas juntos, mas ao mesmo tempo vivemos separados (...), comunidades locais podem, em primeiro lugar, serem comparadas umas com as outras em relação à região que ocupam, em segundo lugar em relação à densidade relativa da distribuição populacional dentro das regiões (PARK, 1974, p. 91 apud LÖW, 2014, p.124).

Desse modo, a ecologia humana se posiciona contrária à abordagem de espaço como uma simples estrutura de distribuição populacional, enfatizando, contudo, a igualdade no bairro e a diferença na cidade, na tentativa de se distanciar da abordagem de fronteiras geográficas e distâncias físicas. Em vez disso, Park é partidário da visão geral de todo o contexto, assim cada comunidade é definida a partir do tamanho e da densidade, e a cidade como um todo, a partir da sua relação com heterogeneidade e igualdade.

De acordo com Löw (2014), o espaço, portanto, ganha dimensão significativa, tanto para Park como para outros representantes da ecologia social e a partir da sua teoria se torna possível entender igualdade e diferença tendo como base regiões de diferentes tamanhos e separadas espacialmente. Sob a perspectiva da maioria dos ecologistas sociais da Escola de Chicago, o

⁶ Durkheim em “As regras do método sociológico” (1971), interessa-se indiretamente pela cidade, devido à atenção que concede à morfologia social. Para Sant’Anna (2003), o autor desenvolve o conceito tomando como referência de análise a sociedade disposta em determinado território e considera que esta é formada por uma massa, com certo volume e densidade, que se concentra nas cidades ou se dispersa nos campos. É, então, no contexto da anatomia da sociedade, em seus aspectos marcadamente estruturais, que a cidade surge como substrato da vida social, acumulando e concentrando parcelas significativas da população.

espaço era pensado como regiões dadas naturalmente, como contêineres/recipientes de diferentes dimensões. Em virtude dessa leitura, a ecologia humana se ocupa mais detidamente em discutir sobre o “conteúdo” dos contêineres, perdendo-se de vista, todavia, o processo de constituição do espaço, uma das críticas mais avivadas dessa corrente sociológica. No entanto, de fato, essa abordagem ecológica é reconhecida como o primeiro esforço teórico abrangente para uma abordagem social compreensiva da cidade.

Por outro lado, todavia compartilhando da mesma corrente, Ernest Burgess, entende que o ponto de partida são o tamanho e a densidade, compreendidos como “fatos fisiológicos”, quando analisa a expansão da cidade e suas estruturações espaciais. Burgess desenvolve o modelo ideal dos círculos concêntricos. De acordo com este modelo concêntrico, a cidade é dividida em diferentes zonas a partir do centro, que é o modelo principal das cidades norte-americanas dos anos 1920. Burgess desenvolve um conjunto de trabalhos sobre a forma urbana das áreas naturais de Chicago, utilizando-se como recurso a cartografia ecológica.

Conforme pontua Marques (2006, p. 24-25) o modelo de Ernest Burgess foi o expoente que tornou a sociologia urbana da Escola de Chicago referência mundial:

Este modelo assentava-se nos padrões do uso do solo da cidade de Chicago, procurando configurar os padrões básicos de segregação social nas cidades contemporâneas. Baseado em quatro zonas concêntricas, formava uma representação ideal-típica do crescimento da cidade. No meio da cidade estava previsto a existência do centro de negócios da cidade. Numa zona de transição, já afastada desse centro, uma outra área concêntrica caracterizada pela decadência urbana, onde se observava uma invasão por parte dos negócios e da indústria.

Destarte, é relevante salientar que a ecologia humana da Escola de Chicago desenvolveu conceitos fundamentais da sociologia urbana. Dentre outros, podem-se aqui citar, principalmente segregação, como a concentração de determinados grupos em bairros específicos; invasão, como a entrada de grupos em uma área onde antes outros grupos se encontravam segregados; sucessão, como a descrição da mudança completa de uso em determinados bairros (Krämer-Badoni, 1991, p. 20 *apud*, Löw, 2014, p. 123).

Segundo a análise de Roberto Luís Monte-Mór (2008), a vertente culturalista da ecologia humana, que tomava a forma urbana como indicadora de um novo modo de vida, fundamentando-se principalmente em Simmel, informa as percepções da cidade e do processo de modernização da sociedade por várias décadas. A urbanização passa, a partir daí, a ser vista cada

vez mais como uma necessidade da transformação das sociedades em busca de um futuro moderno, de uma vida melhor. O aprofundamento da divisão do trabalho e a integração à vida citadina significa a “libertação das amarras da vida rural”.

Um olhar aguçado a partir da combinação entre aspectos da ecologia humana, já desenvolvidos por Park e novas formas de associação humana e seus impactos dá origem, assim, a uma personalidade dita urbana. Então, Louis Wirth em seu reconhecido artigo teórico de 1938, “O urbanismo como modo de vida” inaugura na sociologia urbana norte-americana a corrente da cultura urbana, centrando-se nos aspectos de tamanho, densidade e heterogeneidade das cidades.

Esse domínio culturalista contribui de forma significativamente inovadora para a compreensão de cidade como produtora de um artigo característico (a cultura urbana), expressa na formulação do urbanismo como modo de vida. Uma vez que afirma a cidade como *lócus* para além dos limites físicos, colabora para a propagação do estilo de vida urbano e fortalece o desvinculamento com a delimitação física da cidade dando destaque a força que ela tem de moldar o caráter da vida social à uma forma especificamente urbana.

De qualquer forma, as mudanças que estavam em curso nas cidades industriais na Europa Ocidental refletiam as transformações que ocorriam na sociedade capitalista, ainda que para os estudiosos da época isto não estivesse inteiramente claro:

as relações entre comunidade e sociedade continuavam em questão e os estudos de Simmel sobre a vida mental nas metrópoles modernas (industriais) relacionavam as dimensões individuais com as formas sociais em construção. Variações em aspectos como o tamanho do grupo social, a natureza de suas relações e a heterogeneidade dos seus elementos componentes (em Simmel, a divisão do trabalho) geravam transformações tanto nos indivíduos quanto nas sociedades que eles integravam (MONTE-MÓR, 2008, p. 6).

A cidade, a partir daí, passa a ser discutida por um prisma que marca uma ruptura teórica com essa sociologia e que, evidentemente se aproxima de uma dimensão mais crítica da cidade, já que formula estudos urbanos e regionais considerados essenciais para a prática cidadã que potencialmente se cristaliza na relação sujeito-cidade. Descortina-se assim, a perspectiva do sujeito que "apenas" vive na cidade (se reproduz materialmente, ou seja, trabalha e sobrevive), ou vive da cidade, na dimensão do social, para perspectiva do sujeito que entende a cidade, compreende como ela se organiza e como pode transformá-la, mesmo que em coisas bem

pequenas e pontuais, conformando, então, os contornos da dimensão do político, que politiza a questão urbana.

De acordo com Sant'Anna (2003, p. 94),

para os sociólogos franceses (bem como para os norte-americanos fundadores da new urban sociology, C. Wright Mills e Floyd Hunter), a cidade deveria ser compreendida como espaço socialmente produzido, assumindo diferentes configurações de acordo com os vários modos de organização socioeconômica e de controle político.

A autora ainda destaca que uma das críticas mais incisivas foi a do sociólogo espanhol Manuel Castells em sua obra “A questão urbana” (1977), quando desmantela a corrente culturalista produzida por Wirth, mostrando que a cidade não produz a própria cultura, já que não há uma cultura da cidade, mas, sim, uma cultura da sociedade capitalista. Dentre os estudiosos críticos da cidade capitalista estão, além de Castells, como já mencionado, David Harvey e Henri Lefebvre.

As críticas à sociologia urbana produzida pela Escola de Chicago são do final da década de 1960, quando definitivamente mudam os eixos interpretativos da questão urbana. Segundo Monte-Mór (2008, p. 15), as teorias ligadas à corrente hegemônica da modernização capitalista “foram sendo contestadas pela revolução cultural e pela emergência das múltiplas vozes no contexto mundial, desde os povos que se libertaram do jugo colonial até os vários grupos étnicos, religiosos, sexuais e ideológicos que se organizaram para manifestação política na cidade”. A cidade capitalista, tida como *locus* da prosperidade e do progresso passa a ser duramente questionada por um conjunto de estudos críticos, informados principalmente pela economia política marxista. Com efeito, ganha relevância a partir daqui, a interação entre as relações de poder e produção, evidentemente impressas na estruturação social do ambiente urbano na sociedade capitalista, que é o padrão mundial das cidades de hoje, na medida em que configura-se o terceiro e último eixo deste capítulo, com um enfoque relativo à cidade que politiza a questão urbana, passando, objetivamente pela questão da democracia. Para David Harvey (2013), desde os primórdios, as cidades surgiram nos lugares onde existiam produção excedente, aquela que vai além das necessidades de subsistência de uma população, assim, “a urbanização, portanto, sempre foi um fenômeno de classe, uma vez que o controle sobre o uso dessa sobre produção sempre ficou tipicamente na mão de poucos. Sob o capitalismo, emergiu uma conexão íntima entre o desenvolvimento do sistema e a urbanização”

Esta questão é bem colocada também por Singer (1977, p. 42):

A constituição da cidade é, ao mesmo tempo, uma inovação na técnica de dominação e na organização da produção. Ambos os aspectos do fato urbano são analiticamente separáveis mas, na realidade, soem ser intrinsecamente interligados. A cidade, antes de mais nada, concentra gente num ponto do espaço. Parte desta gente é constituída por soldados, que representam ponderável potência militar face à população rural esparsamente distribuída pelo território. Além de poder reunir o maior número de combatentes, a cidade aumenta sua eficácia, profissionalizando-os. Deste modo, a cidade proporciona à classe dominante a possibilidade de ampliar territorialmente seu domínio, até encontrar pela frente um poder armado equivalente, isto é, a esfera de dominação de outra cidade. Assim, a cidade é modo de organização espacial que permite à classe dominante maximizar a transformação do excedente alimentar, não diretamente consumido por ele, em poder militar e este em dominação política.

O século XXI, assim, aponta para um crescimento mundial da população vivendo em cidades, considerando que metade da população mundial vive em aglomerados urbanos. Estima-se que em 2050 a taxa de urbanização no mundo chegará a 65%. (Saule Júnior, 2005). O quadro atual de imensas carências da população urbana do Brasil, expressas nos déficits de oferta de serviços, equipamentos e redes de infraestrutura públicas, e também em relação às oportunidades de acesso a níveis de renda satisfatórios⁷ evidenciam a ordem capitalista dominante de uma globalização perversa (SANTOS, 2000).

Esse modelo de sociedade com elevados padrões de concentração de riqueza e de poder, contribuem para a depredação do meio ambiente e para a privatização do espaço público, gerando empobrecimento, exclusão e segregação socioespacial. Os atores hegemônicos do contexto atual, fundamentalmente instituições financeiras e empresas capitalistas multinacionais e transnacionais, para atender aos seus fins particulares de maximização de uma mais-valia global, subordinam territórios, frações e espaços inteiros, através de um direcionamento, altamente seletivo e segregador, de fixos e fluxos aos lugares que apresentam os níveis de formas-conteúdos e de racionalidade instrumental exigidas (SANTOS, 2004).

⁷ Em 2010, a população total do Brasil era 190.732.694 habitantes e a urbana representava 84,35% desse total. Os níveis de cobertura dos serviços saneamento era de 61,8%. O déficit habitacional básico brasileiro foi correspondente a 5,846 milhões de domicílios, dos quais 5,010 milhões, ou 85,7%, estavam localizados nas áreas urbanas e o déficit habitacional no Brasil está mais concentrado na faixa de renda de até três salários mínimos. Em relação à inadequação dos domicílios, ou seja com carência de infraestrutura urbana, caracterizada por quatro serviços básicos: iluminação elétrica, abastecimento de água com canalização interna, rede geral de esgotamento sanitário ou fossa séptica e coleta de lixo regular, o Brasil apresenta 13.026.224 domicílios urbanos carentes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010 / Ministério das Cidades, 20/ Fundação João Pinheiro, 2013-2014).

O modo de produção capitalista neoliberal, desta forma, tem criado novos sistemas de planejar e gerir as cidades, que integraram os interesses estatais e empresariais, garantindo que os projetos governamentais para as cidades favoreçam as grandes empresas e as classes mais altas. De acordo com o “Relatório preliminar brasileiro para o Habitat III” publicado em 2015, é alarmante o cenário de precariedade da urbanização do Brasil. No que diz respeito à problemática relativa à habitação, entendida pelo capital financeiro como um grande “filão” para obtenção de lucro exorbitantes através da especulação imobiliária, por exemplo, que tem como origem múltiplos fatores, como a insuficiente oferta de soluções habitacionais para a população de baixa renda, o elevado custo da terra urbanizada e o baixo poder aquisitivo das famílias, esses fatores, combinados, levam à produção informal de moradias precárias em terrenos fundiária e/ou urbanisticamente irregulares, sem infraestrutura e serviços urbanos básicos (saneamento ambiental, energia elétrica, equipamentos de saúde e educação, e transporte público), localizadas, sua maioria, em áreas periféricas das grandes cidades – o que pressupõe grandes deslocamentos e gastos com transporte – ou áreas ambientalmente frágeis, onde não há interesse do mercado imobiliário, quase sempre sujeitos a riscos de desastres naturais.

Conforme o Censo demográfico de 2010⁸, 323 Municípios brasileiros têm aglomerados subnormais. Ainda segundo o “Relatório preliminar brasileiro para o Habitat III”, o não enfrentamento da questão por muitas décadas, efetivamente desde o surgimento dos primeiros assentamentos informais no início do século XX, contribuiu para agravar e multiplicar essa estratégia habitacional pautada na produção de moradia de iniciativa popular. Assim, urbanização se perpetua em escala global, e vem desempenhando um papel fundamental no reinvestimento dos lucros, a uma escala geográfica crescente, mas ao preço de criar fortes processos de espoliação urbana.

Como em todas as fases anteriores, a expansão mais recente do processo de urbanização trouxe consigo grandes mudanças no estilo de vida e a qualidade da vida nas cidades virou uma mercadoria, num mundo onde o consumismo, o turismo e as indústrias culturais e do conhecimento se tornaram aspectos importantes da economia urbana. A tendência pós-modernista

⁸ De acordo com o Relatório preliminar brasileiro para o Habitat III, a definição dos aglomerados subnormais (IBGE, 2011) é multicritério, compreendendo parâmetros de escala (pelo menos 51 domicílios), de morfologia urbana (vias com alinhamento irregular), de regularidade fundiária (ocupação ilegal de terras públicas ou privadas) e de acesso a serviços públicos. Com exceção do porte e da situação fundiária, para os demais critérios não há linhas de corte totalmente objetivas, o que impõe dificuldades à definição de setores censitários com essas características.

de incentivar a formação de nichos de mercado, nos hábitos de consumo e nas expressões culturais, envolve a experiência urbana contemporânea numa aura de liberdade de escolha – desde que se tenha dinheiro (HARVEY, 2013).

Governar democraticamente as cidades, “como territórios de grande riqueza e diversidade econômica, ambiental, política e cultural, de modo que sejam respeitados os direitos dos habitantes, é um desafio para a humanidade” (Saule Júnior, 2005, p. 1). Significa colocar em evidência as potencialidades das experiências e vivências sociais possíveis na relação entre sujeito e cidade. Seguindo essa linha de pensamento e entendendo a cidade como espaço genuinamente político, ela estabelece um “terreno fértil” para a emergência de contraracionalidades, e a democracia, na medida em que é apropriada pelo sujeito na forma de participação qualificada podem impulsionar alterações substanciais no caráter da regulação urbanística, se traduzindo em formas-conteúdos diferenciadas de planejamento e gestão urbanos.

Assim, a democracia é um tema que emerge frequentemente nas mais variadas constelações de debates no mundo contemporâneo. A esta pesquisa, entretanto, interessa a definição mínima, basilar de democracia, segundo a qual por regime democrático entende-se, “primariamente como um conjunto de regras de procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados” (BOBBIO, 2000, p. 22). Então, compreende-se que a noção de democracia está vitelinamente ligada aos signos: regras primárias ou fundamentais, decisões coletivas e procedimentos. Dito isto, há de se observar que estes signos estão interligados e de forma interdependente, porque todo grupo social, toda a sociedade está obrigada, sob este regime, a tomar decisões vinculatórias para prover a própria sobrevivência.

Então, no que diz respeito ao panorama formado pelo regime democrático no sentido da coletividade, Bobbio (2000) esclarece que:

Para uma decisão tomada por indivíduos (um, poucos, muitos, todos) possa ser aceita como decisão coletiva é preciso que seja tomada com base em regras (não importa se escritas ou consuetudinárias) que estabeleçam quais são os indivíduos autorizados a tomar decisões vinculatórias para todos os membros do grupo, e à base de quais procedimentos. No que diz respeito aos sujeitos chamados a tomar (ou a colaborar para a tomada de) decisões coletivas, um regime democrático caracteriza-se por atribuir este poder (que estando autorizado pela lei fundamental torna-se um direito) a um número muito elevado de membros do grupo (...) quanto às modalidades de decisão, a regra fundamental da democracia é a regra da maioria, ou seja, a regra à base da qual são consideradas decisões coletivas – e, portanto, vinculatórias para todo o grupo – as decisões aprovadas ao menos pela maioria a quem compete tomar a decisão. Se é válida

uma decisão adotada por maioria, com maior razão ainda é válida uma decisão adotada por unanimidade (BOBBIO, 2000, p. 31-32).

Deste modo, compreende-se que os regramentos procedimentais, que caracterizam a democracia, que são sumariamente as normas constitucionais, não são precisamente regras do “jogo”, mas, sobretudo, regras preliminares que possibilitam o deslanchar do “jogo”. Bobbio (2000). Há, entretanto, outra condição também fundamental para que a democracia se efetive, que é a qualidade dessa participação “o mais ampla possível”. Com efeito, Cotta (1979, *apud* DOIMO, 1995, p. 34), afirma que “o conceito de participação política consagrou-se nas formações liberal-democráticas em referência à participação institucional, isto é, aquela voltada à tomada de decisões de poder, por meio de representantes escolhidos pelo sistema eleitoral”.

A participação política é, portanto, a forma efetiva de exercer a democracia de forma participativa, ou seja, ela basicamente acontece quando o cidadão tem condições de apresentar e debater propostas, deliberar sobre elas e, principalmente, mudar o curso da ação estabelecida pelas forças constituídas e formular ações contra- alternativas. E compreende-se, que quanto mais abrangente e qualificada a participação política da sociedade, certamente mais próxima ela está da democracia efetiva, que aqui, está longe de se reduzir ao exercício dos direitos políticos, civis e sociais, todavia o conjunto deles, interligadamente, aliados à prática cidadã.

Assim, não há noção de democracia que possa deixar de incluir em seus conotativos a visibilidade ou a transparência do poder. É fora de questão, por isso, que a cidade, já que representa material e simbolicamente esse poder como já demonstrado, não reflita o interesse coletivo. A centralidade da questão está no franqueamento desse poder, que mesmo orientado pelos ditames do capital neoliberal, como já demonstrado, deve se estender aos mais “interessados”, que efetivamente é o cidadão que vive na cidade. O poder é um dos pontos nevrálgicos da questão democrática e por que não dizer, que é face da mesma moeda do direito, já que só o poder pode criar o direito e só o direito pode limitar o poder (BOBBIO, 2000).

Assim para o enfrentamento da problemática posta, a abordagem de Ana Fani A. Carlos (1997, p. 81) indica que “a compreensão da cidade deve ser alcançada a partir da unidade de dois níveis de análise: aquele do capital e o da sociedade como um todo onde o indivíduo é antes de mais nada um cidadão com todos os direitos que o termo implica”. Assim, segundo a perspectiva do capital:

O valor do indivíduo depende do lugar em que está e que, desse modo, a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não será vivida com aquele mínimo de dignidade que se impõe. Isso significa, em outras palavras que num território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei de mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem” (SANTOS, 1987, p. 116).

No entanto, há de se ponderar que, embora os pressupostos de lucro e mais-valia do capital não considerem os direitos do cidadão, Milton Santos adverte que

o simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana. Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança mortal, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais. Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, à chuva, as intempéries; direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna (SANTOS, 1987, p. 7).

Hodiernamente, os ideais de direitos humanos tem assumido centralidade nas mais diversas agendas. Para além das bandeiras e militâncias, por exemplo, que colaboram para a construção de cidades mais justas e dignas, mas que não são suficientes, é indispensável avançar na reflexão das contra-racionalidades de forma a desafiar efetivamente a lógica de mercado hegemônica e os modelos dominantes de legalidade e de ação do Estado. De qualquer forma, apesar da forte tendência dos direitos da propriedade privada e a taxa de lucro superarem todas as outras noções de direito, “em diversas regiões do mundo, são muitas as experiências de lutas sociais para modificar os modos de governar, planejar e desenvolver as cidades, de modo que os seus habitantes apropriem-se e usufruam a riqueza, tanto no aspecto econômico como também na produção do conhecimento e da cultura” (SAULE JÚNIOR, 2005, p. 3).

Segundo análise de Harvey (2013), há sinais de rebelião por toda parte do globo e isso é crônico: de agitações na China, na Índia. Travam-se ferozes guerras civis na África, a América Latina está em efervescência. Qualquer uma dessas revoltas pode se tornar contagiosa. Ao contrário do sistema financeiro, entretanto, os movimentos sociais urbanos e das periferias das cidades não têm em geral conexão uns com os outros. Contudo, se, de alguma forma, essa onda mundial de luta por cidades mais justas e dignas viessem a se unir, o que deveriam exigir?

A resposta a essa pergunta, à primeira vista é bastante simples: um maior controle social sobre a produção e a utilização do lucro, ou seja, gestão democrática e participativa da cidade. E uma vez que o processo urbano é um dos principais canais de uso desse dinheiro, criar uma

gestão democrática da sua aplicação constitui o direito à cidade efetivo. É um combate gigantesco fundamentalmente travado contra o capital financeiro, e é uma luta global, pois essa é a escala em que ocorrem hoje os processos de urbanização. Para Harvey (2013), ao longo de toda a história do capitalismo, uma parte do lucro gerado foi tributada, e em fases socialdemocratas a proporção à disposição do Estado aumentou significativamente. Contudo o projeto neoliberal dos últimos trinta anos caminhou para privatizar esse controle.

Apesar do desafio posto, essa pesquisa, contudo, persegue um objetivo mais singelo: iluminar as tarefas políticas de organizações locais que enfrentam tal confronto diariamente, colocar em primeiro plano essas experiências sociais de empoderamento dos cidadãos. Então, um passo importante é colocar esses movimentos na perspectiva do direito à cidade, precisamente porque ele levanta a questão da cidade que se tem e a que se deseja, conforme poderá ser melhor dimensionado no próximo capítulo.

Assim, no sentido proposto por Bobbio (2000), compreende-se que o fluxo do poder na democracia pode tomar duas direções básicas: descendente, quando, por exemplo nos Estados modernos é o poder burocrático e ascendente, marcado pelo poder político, que é exercido em nome e por conta do cidadão. Assim o que acontece hoje é um lento, contudo encorpado processo de democratização, ou seja, de expansão do poder ascendente, que tem se estendido da esfera das relações políticas, ou seja,

das relações nas quais o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, onde o indivíduo é considerado na variedade de seus status e de seus papéis específicos, por exemplo de pai e de filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, de médico e de doente, de oficial e de soldado, de administrador e de administrado, de produtor e de consumidor, de gestor de serviços e de usuário, etc. (BOBBIO, 2000, p. 67).

Assim, embora a produção em massa da pobreza e da segregação socioespacial urbana, amparadas em regulações urbanísticas excludentes, possa ser constatada em números que exprimem a escala planetária da favelização, tal como nos alerta Mike Davis⁹ (2006), fazendo

⁹ Em seu livro *Planeta Favela*, onde se presta a uma análise de diversos dados sobre a temática, notadamente aqueles provenientes do Relatório *The Challenge of Slums*, publicado no ano de 2003 pelo Programa de Assentamentos Humanos das Nações Unidas (*UN-Habitat*), e segundo o qual a população das favelas no mundo cresce na base de 25 (vinte e cinco) milhões de pessoas por ano, sendo que essa população foi estimada em 921 (novecentos e vinte e uma) milhões de pessoas no ano de 2001, e 1 (hum) bilhão em 2005.

parte de um movimento que tem provocado a degradação de inúmeros lugares e regiões que não conseguem atender aos ditames dessa ordem, ao mesmo tempo são justamente esses espaços, dentre os quais os espaços de luta pelo Direito à Cidade, que portam possibilidades de subversão, na medida em que conseguem imprimir contraracionalidades alternativas.

Então, podem-se entender que hoje o processo de democratização consiste no alargamento do poder ascendente, em outras palavras, numa verdadeira reviravolta no curso da História, reviravolta esta que pode sinteticamente ser resumida numa fórmula do seguinte tipo: “da democratização do Estado à democratização da sociedade” (BOBBIO, 2000). Fórmulas, receitas e manuais à parte, o importante é marcar a compreensão de que o poder ascendente tem se apropriado de espaços que fazem toda a diferença para um dia-a-dia mais digno na cidade, de modo que apresentam o contra fluxo medido pela conquista de espaços que acenam para uma democracia plena.

Assim, a cidade para além da compreensão físico-territorial, de cunho mais racionalista e funcionalista, é permeada pela diversidade de critérios, sejam eles geográficos, político-administrativos, econômicos, socioculturais, dentre outros, que rebatem diretamente na organização da vida social e conseqüentemente no empoderamento do sujeito. É a cidade, no bojo das experiências que os sujeitos vivenciam, também uma construção assimétrica de discursos, por seus múltiplos agentes. Compreende-se, desse modo, que as tensões e disputas do seu campo social definem a primazia de determinados saberes e narradores, em detrimento de algumas narrativas, territórios e sujeitos. No entanto, a criação de discursos e ações contra-hegemônicos, deslocam os enunciantes e enunciados que dominam o urbano.

Conforme visto no capítulo anterior, Georg Simmel e sua compreensão de espaço canaliza a abordagem exata de cidade que se esboça aqui. Na célebre conferência apresentada em 1905 em Berlim, Simmel desenvolve o conceito kantiano de espaço, “o que significa este recipiente infinito em torno de nós, no qual nós nadamos como um pontinho perdido e que nós *imaginamos*, o recipiente e todo o seu conteúdo, que está em nós assim como nós estamos nele?”. Não sem ironia ele inicia a conferência com a ideia de um mundo como um container, uma crítica direcionada, evidentemente, à corrente dos ecologistas sociais, “considerando aquele costume de imaginar a nós mesmos e as coisas dentro de espaços únicos, é difícil pensar que,

paradoxalmente, o próprio espaço não é espacial” (SIMMEL, 1905, p. 55 *apud* LÖW, 2014, p. 129).

A concepção de um container, como espaço infinito e vazio dos ecologistas sociais, é uma simples abstração e, como, tal é possível imaginar que “exista”, contudo a espacialidade aqui nasce principalmente pelo fato de que os sujeitos podem criá-la em sua imaginação e que se forma junto às experiências e vivências sociais. Assim o espaço da cidade é real por ser a forma e a condição da concepção empírica dos sujeitos e se forma na medida das experiências e subjetividades do sujeito. Para Simmel (1905 *apud* LÖW, 2014), além dos sentidos humanos não existe realidade para o espaço, o que não significa necessariamente que o espaço seja subjetivo ou irreal, já que é o sentido humano que cria o mundo.

Assim sendo, a ideia de cidade ganha um contorno de espacialidade construída no processo de olhar e de se conectar, consolidando-se, finalmente, a ideia de cidade como um espaço que é estruturado “desde a alma”, uma compreensão de cidade agora mais fortemente relacional. Seguindo os pressupostos de Simmel, Puls (2006), explica que a alma também alcança sua perfeição quando se encontra plenamente inserida em um mundo exterior a ela:

Essa dialética aparece no ensaio Ponte e Porta de Simmel. O autor observa que as coisas externas apresentam uma aparência dupla, elas são unidas e, todavia, ao mesmo tempo, separadas umas das outras. Dessa forma, na natureza cada ente está conectado com aqueles que o complementam, mas o homem não respeita essa ordem natural: como ele próprio está separado e unido à natureza, atribui a si o direito de conectar o que está separado e de separar o que está unido. Assim,

Talvez resida nisso a riqueza vital dos homens e das coisas, pois esta se baseia sem dúvida na multiplicidade de suas recíprocas pertinências e na simultaneidade do dentro e do fora, na sujeição e fusão em uma parte que é ao mesmo tempo também a liberação, porque frente a ela está a sujeição e a fusão em outra parte. Uma das coisas mais admiráveis da concepção e da configuração do mundo pelo homem é que um elemento compartilhe a auto-suficiência de um todo orgânico, como se esgotasse por completo nele, e por sua vez pode ser a ponte através do qual se infunde uma vida por completo distinta da primeira (SIMMEL, p. 180, *apud* PULS, p. 461).

Há de se considerar, finalmente, que o processo de democratização, no sentido ascendente do poder, ressignifica a antiga *polis*, que outrora representava a prática política exercida por parte dos cidadãos no sentido da sua influência na vida pública, coloca a cidade como um bem comum

e amplia a noção de cidadania e como características mais evidentes desse movimento, destacam-se os enfrentamentos ao redor do mundo por políticas urbanas inclusivas.

Desse modo, a cidade é marcada neste trabalho como espaço dotado de potência material e simbólica onde uma rede extensa, estruturada por diversas lógicas de ação e objetos ganham significado e a socialização dessas lógicas se ressignificam o tempo todo, como numa ciranda. E embora seja firmemente criticada pela filosofia política desenvolvida por Platão, a democracia aqui leva em conta o dinamismo interior da alma, sem recorrer a uma diferenciação entre desejos necessários e desejos não necessários¹⁰. Compreende-se, que a liberdade e a emancipação dos desejos são, assim, forças motrizes fundamentais que impulsionam o desenvolvimento da democracia.

¹⁰ Para Romeiro Oliveira (2014, p. 16), Platão recorre na sua renomada obra “República” a essa diferenciação, de ordem moral e psicológica, entre desejos necessários e desejos não necessários. Tanto na oligarquia quanto na democracia, diz ele, temos, no plano da economia psíquica, um primado, na *psykhé* dos cidadãos, do elemento apetitivo sobre a razão e sobre o ardor. No entanto, enquanto o homem oligárquico, por causa de sua avareza ou cupidez, reprimia ainda seus apetites e concedia satisfação apenas aos desejos necessários à sua conservação ou subsistência, o homem democrático romperá esse limite e se entregará à satisfação de desejos supérfluos e desvinculados da esfera da necessidade, tais como aqueles relacionados ao luxo, aos prazeres, ao conforto, ao bem-estar e ao divertimento.

4 EM TORNO DA CIDADANIA

A ideia de cidadania tem adquirido as mais variadas formas e sentidos nas análises científicas das diversas áreas do conhecimento. Ponto pacífico é que a cidadania é notoriamente um conceito que se associa à vida em sociedade, cuja origem está ligada ao desenvolvimento da *polis* entre os séculos VIII e VII a. C, como foi visto anteriormente.

No campo das ciências sociais, por onde este trabalho caminha e busca suas bases, os termos “cidadão” e “cidadania”, utilizados hoje no Brasil, se aproximam de uma “cacofonia semântica”¹¹. Se colocam como demanda, protestos e reivindicações, quais sejam “o estabelecimento de uma rede de esgoto, o aumento do número de vagas nas universidades, por exemplo” (GONÇALVES, 1999, p.1 *apud* LAUTIER, 1995, p. 24).

Dessa forma, a construção textual fundamenta-se na história para ampliar a compreensão dos vetores contemporâneos em torno da cidadania com a contribuição de um vasto referencial teórico. Assim, o texto é cotejado por singelas nuances do materialismo histórico¹² como possibilidade teórica para iluminar as contradições que envolvem a temática. O Objetivo deste capítulo é, com isso, analisar a cidadania ativa e crítica no encaminhamento da democracia efetiva.

Pela variedade de sentidos e intenções atribuídos à cidadania e entendendo que a ideia de cidadania deste trabalho pode ser desenhada a partir de pontos chaves, o presente capítulo realiza cinco movimentos principais: o primeiro, se encarrega de elaborar uma reflexão histórica acerca do tema; o segundo caminha pelas trilhas das contribuições marxistas sobre cidadania; o terceiro traça um recorte da cidadania no Brasil atual fazendo uma breve incursão na relação entre sustentabilidade urbana e cidadania; o quarto articula vínculos essenciais para o exercício e aprendizado de uma cidadania crítica e ativa, dentre eles o mais importante, que é a educação e, finalmente, o quinto, que permeia o horizonte das experiências na cidade numa perspectiva de cidadania autônoma e emancipada. Assim, a motivação do texto é contribuir para o debate e o interesse sobre a questão da cidadania, numa perspectiva, pensada e compreendida em seus mais

¹¹ De acordo com Gonçalves (1999), essa expressão foi cunhada por Lautier (1995).

¹² De acordo com Marília Freitas de Campos Pires (1997, p. 83) “o método materialista histórico-dialético fundamenta o pensamento marxista e caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história.”

diversos e contraditórios aspectos e que passa pela construção coletiva da cidade e, efetivamente, pela participação e pela educação.

4.1 Breve histórico da cidadania: o pensamento burguês e o capitalismo

O contorno de cidadania nesse primeiro momento foca no processo evolutivo no sentido de se aproximar das motivações de caráter mais emancipatórias contidas na temática. Para tanto, as revoluções burguesas, especialmente a Revolução Francesa de 1789 trouxe claramente esse aspecto de emancipação do indivíduo enquanto cidadão. De acordo com Maria de Lourdes Manzini-Covre (2001), a revolução começou, em alguma medida, com o enaltecimento do trabalho. Essa valorização é o primeiro marco para a existência da cidadania. Na Idade Média, o trabalho era desprestigiado, pairava a concepção geral de que era indigno trabalhar.

O processo de formação dos Estados Nacionais conheceu, junto às mudanças nos quadros sociopolíticos, a consolidação da burguesia como classe dominante, tanto política quanto economicamente. Mesmo assim, a centralização promovida pelo absolutismo monárquico manteve, por um longo tempo, o caráter hereditário do poder e as características estamentais da Idade Média (REZENDE FILHO e CÂMARA NETO, 2001).

Entre as tradições do passado e a ideia de progresso do futuro, esse período representou uma transição bastante peculiar. Ainda conforme Rezende Filho e Câmara Neto (2001), as revoluções sociais, as transformações políticas e econômicas e também as criações artísticas, o desenvolvimento das ciências e a disseminação do conhecimento marcam categoricamente esse momento histórico. No que se refere à cidadania especificamente, as características mais importantes certamente esteve em torno da busca da liberdade de pensamento e da igualdade entre os indivíduos. Foi a partir dessas novas diretrizes, que procurou-se construir uma sociedade mais justa.

De acordo com Manzini-Covre (2001), alguns importantes autores deixaram seus nomes gravados na história nesse período e continuam inspirando autores na contemporaneidade, dentre Rousseau, Montesquieu, Diderot e Voltaire. Esses pensadores defendiam um governo democrático com ampla participação popular e fim de privilégios de classe, instigando os ideais de liberdade e igualdade como direitos fundamentais do homem.

Com efeito, a concepção de cidadania desse período tinha na igualdade e na liberdade seus princípios básicos, com destaque às formulações dos filósofos modernos, Locke e Rousseau que, conceberam as ideias de uma democracia liberal, baseando-se na razão e contrapondo-se ao direito divino (LOCKE, 1973 *apud* REZENDE FILHO e CÂMARA NETO, 2001; ROUSSEAU, 1980). À luz dessa atmosfera inovadora que, mais tarde, se consolidou como o substrato teórico das Revoluções Burguesas, as reflexões de Rousseau e Locke tornaram-se emblemáticas:

Os pensamentos procuravam, antes de tudo, regular as relações de poder, garantindo aos cidadãos livre atuação civil, econômica e política. Rousseau contestava o uso da força como reguladora da sociedade. Esta, segundo seu entendimento, devia reger-se pela consciência múltipla dos direitos e deveres dos cidadãos, os quais atuavam diretamente sobre si mesmos, no sentido de proporcionar a liberdade plena. Nesta importante fase do Capitalismo, vale ainda ressaltar que, enquanto as idéias de Rousseau continham um caráter de universalidade, as de Locke forneciam o argumento que a burguesia necessitava para firmar-se politicamente, ao associar o conceito de liberdade ao de propriedade material (LOCKE, 1973, p. 88 *apud* REZENDE FILHO e CÂMARA NETO, 2001).

Segundo Renata Gonçalves (1999), a base do pensamento intelectual burguês produzido na Europa ocidental entre os séculos XVII e XIX, a exemplo de pensadores como John Locke, Bernard Mandeville e Adam Smith, encontrou dificuldades para aceitar a participação política dos trabalhadores ou mesmo em admitir sua plena capacidade para o exercício da cidadania. Ao compararem a condição operária à do escravo¹³ e concluírem que, como o trabalho tornava o sujeito tão embrutecido ao ponto de o reduzir a uma condição de desumanidade, “nada mais razoável do que excluí-lo da atividade política” (Gonçalves, 1999, p. 5 *apud* Losurdo, 1998).

Com a ascensão da burguesia, o surgimento das cidades e do modo de vida urbano, despontaram os cidadãos que faziam comércio, que desenvolviam e administravam sistemas fabris, geriam a máquina pública em termos de direitos e deveres e tudo isso foi resultado de um longo processo de oposição ao imobilismo e dogmatismo da Igreja e nobreza da sociedade feudal. Essa valorização do trabalho, ainda segundo a autora supramencionada, pode ter sua origem com as revoltas religiosas e a revolução protestante, especialmente com Calvino (1509-1546) e a ética protestante, que defendia a bandeira do trabalho produtivo.

Essa ética religiosa influenciou e balizou o comportamento burguês no início do capitalismo, impregnado por ideais que eram a própria mola impulsionadora em direção à

¹³ De acordo com a autora, Rancière (1974, p. 22) observa que, ao longo do século XIX, os operários denunciavam “a identidade tendencial da dominação burguesa e do feudalismo, do trabalho assalariado e da servidão”.

acumulação do capital. Assim, uma nova racionalidade passou a nortear os homens, uma ideologia¹⁴, que foi ressignificando a ideia de cidadania da *polis* grega de outrora (MANZINI-COVRE, 2001).

Então, Gonçalves (1999, p. 2-3) indica que é, efetivamente, no desenvolvimento do capitalismo basicamente que pode-se identificar uma guinada importante na concepção de cidadania. A autora analisa que há uma certa relação simbiótica entre capitalismo e cidadania, que se coloca na garantia a igualdade de status jurídico entre os agentes do processo de produção. Em termos esquemáticos, funciona assim, “os indivíduos, não-proprietários dos meios de produção e proprietários apenas de sua força de trabalho, mas – finalmente! – “livres”, passam a ser considerados “sujeitos” de direitos: direito à segurança, à propriedade, à liberdade de ir e vir. São cidadãos civis”.

Nessa perspectiva, paradoxalmente, é justamente a expropriação do trabalhador que cria as condições para que ele seja constituído no plano jurídico-político como cidadão. Assim, “neste âmbito, o trabalhador deveria encontrar-se numa relação de igualdade com os proprietários do capital. Porém, nestas relações estritamente econômicas a plena separação entre os trabalhadores e os meios de produção não tende a reproduzir indivíduos-sujeitos e sim classes” (Gonçalves, 1999, p.7). Assenta-se aí, a necessidade de uma ideologia capaz de realizar essa compreensão, ou seja, que pudesse “interpelar os trabalhadores diretos como sujeitos livres, cidadãos” (Gonçalves, 1999, p. 9 *apud* Almeida, 1995), cuja principal instância responsável por assegurar e dar suporte à disseminação dessa ideologia, bem como todo o aparato de ordenamentos jurídicos e políticos nos quais ela se materializa, é o Estado capitalista.

Ao Estado cabia, portanto, executar o papel de tornar comum interesses divergentes, como um mediador de conflitos. Em tese no interior dessa articulação das relações do modo de produção capitalista com o Estado burguês, perdurava “a constituição de todos os agentes do

¹⁴ Em linhas gerais, uma ideologia é composta de ideias que expressam valores capazes de serem incorporados pelos indivíduos ou pelos grupos de indivíduos. Num sentido mais amplo, podem-se compreender a ideologia “como uma concepção de mundo, expressão cultural de uma época cujo interior pode ser formado por muitos veios, mesmo contraditórios, se considerarmos que a ideologia é a expressão do embate entre várias formas de pensar e agir dos grupos que formam a sociedade” (Manzini-Covre, 2001, p. 24). De acordo com José Rodorval Ramalho (2012, p. 1), “o termo ideologia foi utilizado inicialmente pelo pensador francês Destutt de Tracy (1754-1836), segundo o qual ideologia é o estudo científico das ideias e, as ideias são resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o meio ambiente. Tracy procurou elaborar uma explicação para os fenômenos sensíveis que interferem na formação das ideias, ou seja, a vontade, a razão, a percepção e a memória”.

processo de produção como cidadãos e a uma nítida demarcação entre o público e o privado” (Idem)

Destarte, a delimitação entre o público e o privado no capitalismo é o lastro para a configuração da cidadania e assume uma importância que merece destaque também para que não haja equívocos com a compreensão da cidadania que era exercida na Grécia Antiga. De acordo com linha interpretativa de Arendt (2000), Aristóteles excluía completamente o trabalho dos modos de vida em que o homem podia exercitar sua liberdade. Isso significava que os modos de vida deveriam se render à exaltação do belo¹⁵. Isso porque na democracia antiga, primeiro vinha a esfera da necessidade; em segundo, o reino da liberdade, onde só havia iguais, enquanto “a família era o centro da mais completa desigualdade” (2000, p. 41). Esta demarcação implicava, portanto, que tanto a reprodução biológica quanto o trabalho, mesmo o exercido pelo chefe da família, se encontravam no domínio do privado. Sob esse domínio o exercício da violência, por exemplo, era natural. No sentido proposto por Arendt (2000, p. 42), “dentro da esfera da família, a liberdade não existia, pois o chefe da família, seu dominante, só era considerado livre na medida em que tinha a faculdade de deixar o lar e ingressar na esfera política, onde todos eram iguais”, o que incontestavelmente caracterizava a democracia ateniense como restrita, com bases fincadas no patriarcalismo e escravismo.

No capitalismo, por outro lado, a delimitação entre o público e o privado se dá sobre outras bases. Gonçalves (1999, p. 13) explica:

A condição de trabalhador direto não implica, do ponto de vista formal, a interdição do acesso à chamada esfera pública: o próprio contrato de trabalho supõe a relação entre indivíduos sujeitos livres e fundamentalmente iguais (as desigualdades são consideradas secundárias) e, nesta condição, capazes, em princípio, de discernimento quanto à coisa pública. Mesmo em regimes ditatoriais, o acesso aos postos da burocracia estatal é formalmente aberto a todos os agentes do processo de produção, constituídos como portadores de direitos. Não se trata, portanto, da segregação formal de uma parte dos seres humanos (mulheres, escravos). Trata-se da diferenciação entre esferas da vida social, pelas quais, em princípio, todos podem transitar.

Compreende-se, com isso, efetivamente, que o Estado sob os ditames da cultura burguesa universaliza a condição de cidadão. É nesta perspectiva que o processo de expansão da cidadania

¹⁵ De acordo com Arendt (2000, p.21), Aristóteles considera o belo a vida voltada para os prazeres do corpo, isto é, de coisas que não eram necessárias nem meramente úteis, “a vida voltada para os prazeres do corpo, na qual o belo é consumido tal como é dado; a vida dedicada aos assuntos da *polis*, na qual a excelência produz belos feitos; e a vida do filósofo, dedicada à investigação e à contemplação das coisas eternas, cuja beleza perene não pode ser causada pela interferência produtiva do homem nem alterada através do consumo humano.”

torna possível a concepção de uma coletividade mais inclusiva que a *polis*. Dessa forma, a visão de mundo da burguesia capitalista, que se relaciona com a concepção de que todos os homens podem ser iguais tendo como balizadores o trabalho e a capacidade que tem, de certa forma, conduziu a um certo individualismo e um tipo de cidadania. Segundo o percurso analítico de Manzini-covre (2001), a concepção de cidadania que a cultura burguesa instaura vai redundar em concepções e práticas distintas.

A ideologia da burguesia, enquanto grupo que estava no poder e, com isso, que orientava as transformações socioeconômicas, pautava-se na proteção dos direitos dos proprietários, dos donos dos meios de produção, de terras, imóveis, etc. A concepção de direitos humanos da população não burguesa é que era extensiva aos não-proprietários dos meios de produção. O debate era claramente polarizado entre a luta da burguesia e a luta do povo. É fora de dúvida que houve, apesar desse quadro dualista, uma certa padronização da cidadania no capitalismo, primordialmente ao se vincular à participação do sujeito na esfera pública. Ruy Mauro Marini (1998, p. 115), contudo, traz observações importantes sobre os limites que a orientação burguesa infunde ao povo. De acordo com o autor, o conceito de cidadania, que significou também uma conquista democrática, “ainda sofre, no capitalismo, as limitações impostas pelas desigualdades de classe e diferenças econômicas”.

Nos termos de Manzini-Covre (2001, p. 25), é sob uma atmosfera claramente pactuada entre os intelectuais burgueses, que se costuraram as formulações de cidadania uma com caráter mais universal e outra com um caráter de aprofundar as desigualdades. Há um dualismo latente nesse processo, “quando temos um conceito de cidadania vinculado reciprocamente à propriedade, trata-se da cidadania mais formal, e se serve à dominação. Num tipo de cidadania extensiva quantitativamente e qualitativamente, a todos”. Os pensadores burgueses, portanto, admitiam que a cidadania era natural a todos os homens-livres, que já nasciam com seus direitos resguardados. Esse foi o traço básico que permeia a produção intelectual burguesa.

É inegável, contudo, que o liberalismo contribuiu de forma significativa para a formulação da idéia de uma cidadania universal, apesar do caráter dominador, fundamentada na concepção de que todos os indivíduos nascem livres e iguais. Por outro lado, conforme analisa Liszt Vieira (1997, p. 12), essa ideologia do pensamento burguês contribuiu para reduzir a

cidadania a um mero status legal, estabelecendo os direitos que os indivíduos possuem em relação ao Estado, todavia:

é irrelevante a forma do exercício desses direitos, desde que os indivíduos não violem a lei ou interfiram no direito dos outros. A cooperação social visa apenas a facilitar a obtenção da prosperidade individual. Idéias como consciência pública, atividade cívica e participação política em uma comunidade de iguais são estranhas ao pensamento liberal.

Apesar disso, com efeito, um horizonte de perspectivas inovadoras de proteção à dignidade humana, ainda que perante a lei nasceu nesse período. Contudo, é importante frisar que a criação do Estado de Direito significou o salto definitivo rumo à cidadania¹⁶. A expansão da capacidade produtiva capitalista, significou, assim a ampliação do monopólio das corporações com as manufaturas urbanas, que foram paulatinamente estimulando o adensamento populacional na cidade. Com o despontar da sociedade capitalista e com a ascensão da burguesia urbana, que lutava contra o feudalismo, é então que se retoma pouco a atividade política como parte da existência dos homens vivendo novamente em núcleos urbanos. Ainda que de forma incipiente e seletiva, conforme já foi visto no último capítulo, as sociedades grega e romana promoveram em suas cidades certo exercício de cidadania.

Quando a cidadania é estudada no mundo contemporâneo, no entanto, um importante marco é a Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, que guarda suas primeiras matrizes nas cartas de Direito dos Estados Unidos, 1776 e da Revolução Francesa, 1789, cidadão significa ter direitos e deveres, que por sua vez são conteúdos do exercício da cidadania. (MANZINI-COVRE, 2001). Nesse documento a ONU determina, portanto, que todos os homens são iguais perante a lei, sem discriminação de raça, cor ou credo. E mais: a todos cabem o domínio sobre seu corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover a própria vida. E vai além: é direito de todos expressar-se livremente, seja em movimentos sociais nas lutas por seus valores, em sindicatos, partidos políticos, associações de moradores, igreja, escola. Esses seriam os direitos do cidadão, em linhas gerais.

Assim, uma das questões discutidas acerca da cidadania na contemporaneidade é que ela não é uma categoria estritamente burguesa, conforme defende Manzini-Covre (2001, p. 30):

¹⁶ Detendo-se à ascensão dos comerciantes, da burguesia, pode-se retomar o entendimento da cidadania. Sobretudo a partir da Revolução Francesa, contudo, a burguesia passou a ser detentora do poder estatal e com isso a se firmar como classe dominante, cristalizando o capitalismo como modo de produção e de vida. Manzini-Covre (2001)

é uma categoria que pode também ser elaborada e apropriada e utilizada pelos trabalhadores, como o foi, pela burguesia revolucionária e, depois, pela burguesia dominante no sentido que lhe convier, e novamente reedificada em nosso século pelos capitalistas tecnocratas. A bem da verdade, ressalta-se que a cidadania pode ser reedificada pelos trabalhadores mais no seu sentido universal, pois só assim servirá de fato a eles. Isso depende de uma luta contínua e efetiva para fazer valer universalmente os direitos civis, sociais e políticos.

Essa reedificação tem vinculação direta com a apropriação histórica, que tem suas origens na *polis* grega, mas que guarda importância, porque os homens ali decidiam sobre suas próprias vidas. Depois com a Revolução Francesa, enquanto proposta emancipatória de governar com uma constituição, que deu ênfase na atuação da esfera pública tão fundamental para o exercício da cidadania mais universal.

4.2 Cidadania: aproximando o conceito ao caráter revolucionário de Karl Marx

Como situar o Estado de Direito e a cidadania quando a burguesia urbana se torna a classe detentora do poder econômico e político, portanto, de privilégios? Essa relação é essencialmente burguesa? Respalhando-se na reflexão de Maria de Lourdes Manzini-Covre (2001), essa questão é intrinsecamente burguesa e não é, concomitantemente. Se for considerada a concepção do Estado de Direito e da cidadania depois que a burguesia passa a dominar, especialmente quando o capitalismo se espalha ferozmente pelo mundo afora com Napoleão Bonaparte no século XIX, sim, é burguesa.

Contudo, se os resultados forem identificados como conquista da burguesia, que se processa ao longo do período de transição entre feudalismo e capitalismo com sua bandeira de valores universais, quando abarca para a revolução os segmentos subalternizados, como camponeses e artesãos, trabalhadores em geral, a resposta é não. Nesse período histórico, a burguesia tinha um caráter revolucionário e era a força motriz de uma estrutura que permitiu o desenvolvimento das cidades (e de bojo, o modo de vida urbano), depois das nações, e do homem, enquanto cidadão.

Karl Marx (1818-1883) e, mais tarde, a ciência marxista, trazem uma crítica crucial e importante para a compreensão da face burguesa da cidadania. O marxismo, enquanto corpo

teórico significa um expoente de colaboração para o conceito de cidadania com base na crítica dura ao uso dos direitos pela burguesia urbana para dominar outros grupos sociais. Significa dizer que sua crítica base era ao caráter dominador do conceito de cidadania burguesa, como dito antes. Pode-se conceber o marxismo pela militância implacável e com ideologias de revolução, transformação da sociedade burguesa vigente de então, que explorava e dominava a cena, para retomar os caminhos universais de seus primórdios. Essa retomada vislumbrava o trabalho como algo que liberta, o próprio trabalho como arma de luta contra a opressão e a exploração (MANZINI-COVRE, 2001).

Na busca de um caminho epistemológico ou de um caminho que fundamenta o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social da sua época, para o pensamento marxista importa descobrir as leis dos fenômenos, captar as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem (CAMPOS PIRES, 1997). Isso porque para Marx a separação sujeito-objeto, muito comum na sociologia clássica, promovida pela lógica formal¹⁷, não satisfazia a compreensão acerca do movimento e da contradição do mundo, dos homens e de suas relações.

De acordo com Manzini-Covre (2001), de forma bastante sumária e objetiva, o cenário do século XIX vivenciado por Marx, era de um lado, os sindicatos pressionando os capitalistas a diminuir a jornada de trabalho, aumentar salários e, assim, melhorar as condições de vida do trabalhador. Do outro, o capital iniciava um intenso processo de inovação tecnológica, reagindo à ofensiva operária, no sentido de diminuir a dependência dos trabalhadores. Então, os trabalhadores procuram se aproximar da tecnologia, se atualizando, e vinha o capital acenando para o processo de participação de lucros da empresa e, mais uma vez tentando neutralizar as investidas dos trabalhadores, que precisam ficar em alerta para não serem ludibriados e, assim, se perpetuando essa ciranda polarizada. Essa etapa “inicial” do capitalismo, que foi quando os trabalhadores sofreram intensa exploração, é rica em repertório que coloca a categoria cidadania como estratégia de luta por uma nova sociedade.

¹⁷ De acordo com Marília F. C. Pires (1997, p. 84) “a lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx.”

No sentido de compreender a cidadania de forma mais consistente e consequente da atividade prática, toma-se como fundamento geral o conceito de *praxis* de Marx¹⁸, posto que as teorias marxistas concedem interpretações importantes da realidade socioeconômica, cultural e política da sociedade capitalista neoliberal, que é posta hoje. Segundo Campos Pires (1997, p.86, *apud* Santos, 1996), as leituras de Marx são reconhecidas por muitos pensadores “inclusive aqueles que discordaram de suas ideias socialistas de organização social — e que, neste sentido, sobrevivendo à sociedade capitalista (com todas as suas modificações atuais)” sobrevive, ainda, como a mais importante teoria de interpretação, conferindo atualidade e pertinência ao método materialista histórico dialético, que precisa, é claro, ser constantemente contextualizado.

Assim é possível percorrer as pistas desse repertório reconhecendo que as contradições do modo de produção capitalista, objetivamente inerentes e apontadas por Karl Marx no século XIX, se aplicam aos dias de hoje além de encaminhar o avanço em um dos principais aspectos da cidadania, que é a sua perspectiva denunciadora. Marx, ao alinhar seus estudos ao alerta incessante de que os trabalhadores eram obrigados a vender sua força de trabalho e se submeter às condições de exploração do capital e que o trabalhador, teoricamente, vendia sua força de trabalho em troca de bens que pudesse suprir sua vida, contudo não podia escolher as condições do trabalho, demonstrava que o retorno esperado pelo trabalhador era insuficiente à vida digna, com educação, alimentação, moradia, saúde, por exemplo, bens necessários ao trabalhador e sua família. Esse caráter denunciador interessa à ideia de cidadania que se pretende delinear neste capítulo.

A nova sociedade, segundo as contribuições do marxismo para o debate da cidadania, viria do novo sujeito. Identifica-se que, embora os homens, para Marx, fossem limitados pelas condições de exploração existentes, esses mesmos homens guardavam a capacidade de criar outras condições e, diante dessas novas condições, seriam novos homens, “tanto um quanto o outro mudam-se reciprocamente, e é preciso de forma contínua, aprender-se o novo, a nova estrutura, o novo sujeito” (MANZINI-COVRE, 2001, p. 36).

¹⁸ O conceito de *praxis* de Marx pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática - é prática eivada de teoria (CAMPOS PIRES, 1997, p. 85).

Assim, acredita-se ser de fundamental importância a cidadania encaminhada pela noção de práxis, cujo o entendimento passa pela prática (atividades, ações, movimentos, lutas) articulada à teoria (que pode ser compreendida como o próprio reconhecimento de direitos e deveres do sujeito enquanto cidadão), do sujeito na sua relação com a cidade. Essa é a amálgama primordial da noção de Educação Urbana, que será posteriormente estudada no próximo capítulo.

Quer dizer, esse movimento pode revelar a potência de orientar a perspectiva de “aprender-se o novo” com e através de reflexões e compreensões de mundo vivenciadas, que podem realizar pequenas revoluções. Quer dizer, a lógica formal onde os sujeitos plantam seus cotidianos no modo capitalista não consegue elucidar as contradições e acaba por impedir o movimento necessário para a compreensão das injustiças sociais, além de afastar os sujeitos de virtudes cívicas básicas como solidariedade, respeito, tolerância. Se o mundo é dialético, conforme acredita Marx, é necessário interpretá-lo, com e através dos processos históricos. E o método materialista pode se revelar um aparato que articula o caráter denunciativo da cidadania pensada por Marx à cidadania que se tem hoje.

Nos termos de Marx, a cidadania faz parte da emancipação política. É importante, contudo, não perder de vista que quando Karl Marx toca na reprodução da exploração no Estado, essa reprodução é pertinente ao período histórico vivenciado, que foi o século XIX, objetivamente. Pensar o Estado hoje é compreendê-lo no seu sentido amplo, onde o cidadão ocupa outros espaços políticos, em relações sociais construídas em associações culturais, cooperativas, sindicatos, escolas, universidades, escolas, bairros e principalmente a cidade. Muitas vezes, essa ocupação de espaços políticos acontece de forma autônoma em relação ao Estado e isso é o mais interessante de verificar. São forças que nascem de dentro para fora, no sentido de que não dependem de circuitos institucionalizantes ou institucionalizados, enfim, são espaços que geram apropriação e socialização de conhecimento como será possível identificar mais adiante.

No século XX, no período entre as Guerras Mundiais, o capital se projetou com contornos mais “socializantes”, foi quando o embate entre o capitalismo e os trabalhadores assumiu formas diferentes das anteriores. A emergência do Estado do Bem-Estar ou do *Welfare State*, vai refletir diretamente na própria forma de exploração e/ou libertação do trabalhador, na sua relação com a empresa, com a fábrica e, principalmente, na sua relação com o próprio Estado.

No Brasil, por exemplo, a vigência da democracia liberal e da cidadania parece mais difícil, isso porque “tudo aqui é diferente, mas, em termos de exploração e dubiedade¹⁹ do capitalismo, há muitas semelhanças” (MANZINI-COVRE, 2001, p. 50). Pode-se dizer que em cada uma de suas fases, a ideologia capitalista parece haver dialogado com aspectos da cidadania, contudo, há de reforçar que os aspectos da cidadania recorrentemente foram atravessados pela dualidade característica do capitalismo, que aponta para melhoria nas condições de vida dos cidadãos, mas sob o ditame de como explorá-los cada vez mais.

Aí reside a importância de compreender a cidadania em conjunto com o desenvolvimento do capitalismo e seus desdobramentos processuais, já que ela se vincula à visão da classe que a instaurou, que foi a classe burguesa urbana. Desse modo, o capitalismo reveste de duas faces genuinamente contraditórias: numa revela-se um grandioso processo de avanço da humanidade, despontando-se a figura da cidadania em sua proposta de igualdade para todos. Noutra, contudo, desenham-se os contornos do processo de exploração e dominação do capital. É como se cada uma das expressões permitisse uma concepção de cidadania diferente da outra, sobrepondo-se nos diversos momentos históricos.

4.3 Breve quadro da cidadania no Brasil atual

No mundo contemporâneo o tema cidadania tem sido bastante difundido, seja no campo político, intelectual, nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, sob o comando das mais diversas pautas, como discriminação racial e sexual, reivindicação por saneamento básico, ambiental, saúde e educação, por uma cidade mais justa e ambientalmente mais saudável ou por um bairro melhor. Contudo, não foi sempre assim. Segundo ressalta Maria de Lourdes Manzini-Covre (2001, p. 7-8): “nas décadas de 60 e 70, esse tema não exercia o mesmo apelo. James Holston (2013) analisa que no Brasil dos anos 1980, por exemplo, não se falava em cidadania, mesmo dentro de movimentos sociais. Não era um termo corrente e usual.

¹⁹ Essa dubiedade pode ser notada claramente no embate de visão entre os capitalistas, antes, burgueses, e os trabalhadores, antes operários. Essa dubiedade, de acordo com Maria de Lourdes Manzini-Covre (2001) é inerente à cultura burguesa e, objetivamente, prevalece a visão dos capitalistas, já que os trabalhadores estão em condições subalternas.

Por seu turno, Léa Guimarães Souki (2006), discute que um ponto de partida importante para construir a ideia cidadania nos dias de hoje é partilhar o que o conceito não é, antes de mais nada. Nesse sentido, o primeiro ponto a se destacar é a coisificação, como se a cidadania tivesse vida própria, que se mostram em afirmações como, por exemplo “a cidadania reagiu favoravelmente” ou “a cidadania não tolerará tal coisa”, bem como dezenas de outras formulações similares que revelam um conceito carregado de estereótipos. A autora explica que há uma dose de ficção nessas abordagens que além de não favorecer a sua precisão conceitual, tampouco contribui para a sua compreensão. E do ponto de vista teórico, embora seja compatível com atividade política, traz certa obscuridade ao conceito e o impregna de generalizações.

Assim, o segundo aspecto revela-se: cidadania não é sinônimo de democracia, visto que, embora guardem nexos estreitos entre si, esses dois conceitos revelam amplitudes diferentes. Para contextualizar esse aspecto, Souki (2006) toma como contexto a transição à democracia no Brasil nos anos de 1980 quando mesmo o discurso político estando impregnado da ideia de cidadania ele não contemplava a compreensão de democracia efetiva:

as oposições à ditadura tomaram este discurso para afirmar direitos antes interditados, assim como para se diferenciar dos setores de oposição que teriam adotado a confrontação armada no período anterior. A ideia de luta pela conquista da cidadania procurava afirmar, dentro da legalidade institucional, tudo o que se teria direito como país civilizado sem colocar em xeque a ordem estabelecida. Nesse contexto, ela também continha a bandeira da defesa de direitos, bem como a idéia de civilidade, enquanto cumprimento das obrigações do Estado e dos indivíduos (SOUKI, 2006, p. 40).

O terceiro ponto confundido com cidadania situa-se historicamente no momento seguinte à transição democrática no Brasil quando cidadania passou a ser sinônimo de empoderamento. De acordo com a mesma autora “este conteúdo de empoderamento e fortalecimento da sociedade civil coincide com as novas experiências da esquerda à frente de funções executivas no plano local, contando com a adesão dos setores da sociedade civil potencialmente participativos” (SOUKI, 2006, p. 41). Dessa forma, pode-se dizer que as demandas sociais e políticas da sociedade fazem parte do processo de cidadania, portanto, o empoderamento faz parte da cidadania, mas não o esgotam.

Assim como não se confunde o conceito de cidadania com o de participação. Esse é o quarto e último ponto onde se estabelecem equívocos acerca da noção de cidadania. Conforme entende Aléxis de Tocqueville (1998), a ideia de participação inclui a virtude cívica e

fundamenta-se numa concepção de democracia baseada em instituições legítimas e na ação política dos cidadãos. O pensamento do autor lastreia-se no sentido de que é por meio da participação popular que a coletividade determina suas ações em busca das suas demandas. A participação, assim, caracteriza-se como uma questão essencialmente política, que está relacionada ao grau de desenvolvimento da democracia efetiva. Contudo, Souki (2006) pondera que o conceito de participação, da maneira como entende Tocqueville, tampouco seria capaz de abarcar todo o conteúdo do entendimento de cidadania, embora seja dele parte constituinte.

Nesse sentido, compreende-se a cidadania “além da noção de participação, as dimensões de titularidade de direitos e a de pertencimento a uma comunidade cívica, ambas contempladas no estudo de Marshall” (CARVALHO, 1998, *apud* SOUKI, 2006, p. 41). A concepção mais influente da cidadania moderna foi elaborada por T. H. Marshall, quando da sua conferência seminal “Cidadania e Classe Social”, ministrada no final dos anos quarenta:

É bem conhecido o modelo dito evolutivo de Marshall, no qual o progressivo alargamento da cidadania, enquanto status de direitos atribuídos, emerge como desdobramento dos direitos civis e políticos, e destes em direitos sociais; contudo, a excessiva atenção normalmente prestada ao componente dinâmico da concepção marshalliana tende a obliterar aquilo que de mais importante têm o pensamento desse autor quanto às características constitutivas da cidadania moderna” (LAVALLE, 2003, p. 76).

Historicamente, como tem sido demonstrado, a cidadania representou o surgimento e a celebração do indivíduo enquanto unidade política sem vínculos com instituições corporativas, cujo início se deu no contexto das revoluções inglesas do século XVII e na Revolução Francesa em 1789 e no Bill of Rights²⁰, alguns anos antes. A inspiração central da cidadania estava nos direitos naturais que, sob essa condição, entendiam-se ser anteriores à instituição do poder civil e, conseqüentemente, deveriam ser reconhecidos e protegidos por este poder (SOUKI, 2006).

Destarte, a proposta de cidadania da etapa contemporânea permite uma (re) tomada daquele exercício de cidadania do período do avanço revolucionário da burguesia com a prerrogativa de que hoje, a sociedade tecnológica criou bens e condições que possui uma capilaridade capaz de atender e de tornar acessíveis serviços outrora intangíveis para todos. E

²⁰ Segundo explica Luiz Roberto Barroso (2011, p.101), “A revolução Inglesa teve, como ponto culminante, a afirmação do Parlamento e a implantação de uma monarquia constitucional. Em 1689, quando William III e Mary II ascendem ao trono com poderes limitados pelo Bill of Rights (Declaração de Direitos, 1688), já estavam lançadas as bases do modelo de organização política que inspiraria o ocidente pelos séculos afora”

esse processo tem rebatimento direto em (re)significar o sujeito como ser político. Contudo, Manzini-Covre (2001) salienta que esse movimento depende de uma condição *sine qua non*, a de que os sujeitos precisam construir o possível nesse espaço aberto, sedimentando e consolidando na prática do cotidiano o exercício da cidadania, uma cidadania que seja crítica e ativa. Nisso reside um grande potencial do cidadão construir alternativas de reivindicar seus direitos e exercer seus deveres de forma livre e autônoma: relacionar o que se deseja, se pretende, com o modo usado para reivindicar.

No Brasil, assim como na maioria dos Estados nacionais, especialmente na América Latina, há uma tentativa de administrar as diferenças sociais entre seus habitantes. Contudo, muitos tentam administrar essas diferenças de acordo com as formulações de igualdade e de desigualdade que definem suas cidadanias. Então reproduz-se, assim, ciclos viciosos que aprofundam as distorções, embora as democracias prometam cidadanias mais igualitárias e, com isso, mais justiça e dignidade na organização dessas diferenças (HOLSTON, 2013).

E tomando a cidade como palco de desenvolvimento da cidadania, a urbanização global cria condições especialmente difíceis na medida em que as cidades transbordam de cidadãos marginalizados ou de não-cidadãos, que contestam sua exclusão:

Na realidade, os conflitos aumentaram significativamente com as extraordinárias democratização e urbanização do século XX. Assim, a insurgência mundial de cidadanias democráticas ocorrida nas décadas recentes rompeu com fórmulas estabelecidas de governo e de privilégio nas mais diversas sociedades. O resultado é um emaranhado entre a democracia e seus opositores em que novos tipos de cidadãos surgem para expandir a cidadania democrática, ao mesmo tempo que novas formas de violência e exclusão a corroem (HOLSTON, 2013, p. 43).

Na visão de Nora Aquín (2003, p. 15), portanto, é importante considerar que:

En tanto conjunto de derechos y responsabilidades de las personas en el marco de una comunidade determinada, la ciudadanía es un concepto cuyos contenidos han variado a lo largo de la historia, a la vez que provoca controversias en cuanto a su sentido y a su direccionalidad. Su aplicación tanto como su restricción, expresan relaciones de fuerza que entablan actores en la arena política. Asimismo, sus contenidos asumen distintas significaciones como producto de luchas discursivas (...) la definición de lo que se sea ciudadanía, como también sus posibilidades de ejercicio efectivo, remiten a un campo problemático en el que se entablan luchas por imponer nociones, razones y prácticas.

Há um entendimento, com isso, que mesmo dotado de significados controversos, a ideia de cidadania constitui uma experiência histórica valiosa que assume constantemente posições

teóricas e políticas diferentes, mas que operam de forma central em torno da posição clássica de Marshall. Assim, no debate contemporâneo em torno da cidadania brasileira interessa destacar alguns pontos que são considerados importantes para aprofundar a sua compreensão. Dessa forma, a cidadania funda-se em três fatores principais e o primeiro deles assenta-se no plano jurídico, onde é possível entender que a estrutura legal regula as relações entre os sujeitos:

En esta perspectiva, la ciudadanía otorga igualdad en términos abstractos que hace posible a la universalidad; a través de la ley, se crea una comunidad con lazos que se sustentan en esa legalidad. Tal legalidad se expresa a través de la definición de un conjunto de derechos y deberes que son portados por quienes habitan un Estado, y que como tales se incorporan en las respectivas cartas constitucionales, que especifican quiénes son ciudadanos, y cuáles son sus titularidades (...) En esta perspectiva, la ciudadanía es un contrato social válido para todos los miembros de una sociedad, y el fundamento de sus oportunidades vitales²¹ (AQUIN, 2003, p. 15-16).

No caso do Brasil, apesar da ideia de cidadão estar presente desde a Constituição imperial de 1824²², conforme destaca Dias Carneiro (2016), houve dois períodos nebulosos no que se refere à cidadania, a era ditatorial de Getúlio Vargas e após o golpe militar de 1964 até 1985. A inserção dos direitos sociais no período varguista deu-se num cenário de ausência de direitos políticos e civis. De acordo com Souki (2006, p.55), “esses direitos estavam restritos aos trabalhadores urbanos com carteira assinada, cuja profissão o Estado reconhecia oficialmente. Esse processo de reconhecimento dos direitos sociais partindo do Estado, direcionado a um determinado setor da sociedade, em um contexto de ausência de direitos civis e políticos repetiu-se durante a ditadura Médici, quando os direitos sociais foram ampliados aos trabalhadores rurais”.

²¹ Segundo a autora, Ralph Dahrendorf (1995) usa tal conceito para referir-se ao bem-estar humano. As oportunidades vitais são como um produto da combinação que cada sociedade considera adequada de titularidades (capacidades, direitos) e provisões (coisas materiais ou imateriais).

²² De acordo com Rossana T. Curioni, Bazilio de Alvarenga e Elton F. Rossini (2011, p.100), “a Constituição Imperial de 1824 foi a primeira constituição existente em nosso país logo após a cessação do Brasil colônia, e que traduzia os fortes traços da elite Européia, onde a escravidão era ainda existente. A centralização do poder àquela época responde a muitas perguntas acerca da atual Constituição vigente, que revela maior liberdade no tocante aos direitos fundamentais do cidadão”. Os autores completam afirmando, com efeito, que embora o art. 179 da aludida Carta expressasse os valores da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão decretada na França ao garantir a inviolabilidade de direitos civis e políticos do povo brasileiro baseada na liberdade, segurança individual e na propriedade, percebe-se claramente que a direção política do Estado brasileiro à época não refletia os ideais do povo, mas de uma minoria composta por apenas 1% da Nação.

Ainda destacando peculiaridades desse plano jurídico, a Constituição Federal brasileira de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”²³, marca o processo de construção democrática no Brasil, que segundo análise de Evelina Dagnino abarca um dilema cujas raízes estão na existência de uma confluência perversa²⁴ entre dois processos distintos:

De um lado, um processo de alargamento da democracia, que se expressa na criação de espaços públicos e na crescente participação da sociedade civil nos processos de discussão e de tomada de decisão relacionados com as questões e políticas públicas. O marco formal desse processo é a Constituição de 1988, que consagrou o princípio de participação da sociedade civil. As principais forças envolvidas nesse processo compartilham um projeto democratizante e participativo, construído desde os anos oitenta ao redor da expansão da cidadania e do aprofundamento da democracia. Esse projeto emerge da luta contra o regime militar empreendida por setores da sociedade civil, entre os quais os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental (DAGNINO, 2004, p. 96).

Por outro lado, de acordo com a análise de Ermínia Maricato e Orlando Alves dos Santos Junior (2006), esse período apresentou uma verdadeira reviravolta contra-reformista no Brasil:

Com o início do governo Collor de Melo passando pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, uma agenda de reformas econômicas estruturais de caráter neoliberal começou a ser implementada, com a adoção de políticas de liberalização econômica e a privatização de empresas estatais. Como resultado do ajuste fiscal e do rumo adotado na política econômica, o Brasil chegou ao ano 2000 como um país marcado pela contradição. Embora tendo figurado como a oitava economia do mundo, o Brasil ostenta um dos maiores índices de desigualdades sociais e de concentração de renda, com 10% dos mais ricos detendo quase metade da riqueza nacional (MARICATO e SANTOS JUNIOR, 2006, p. 2).

Pode-se entender que esse quadro é parte da estratégia do Estado para a implementação do ajuste neoliberal com a emergência de um projeto de Estado mínimo que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil. Resta claro, portanto, que as últimas décadas do século XX do Brasil são marcadas por uma certa convergência entre esses dois projetos, o de expansão da democracia e o de acirramento das desigualdades, cuja

²³ Para Evelina Dagnino essa concepção surge a partir da inclusão de mecanismos de democracia direta e participativa, “entre eles, o estabelecimento de Conselhos Gestores de Políticas Públicas, nos níveis municipal, estadual e federal, com representação paritária do Estado e da sociedade civil, destinados a formular políticas sobre questões relacionadas com a saúde, crianças e adolescentes, assistência social, mulheres, etc.” (DAGNINO, 2004, p.96).

²⁴ Por perversa, a autora entende “a um fenômeno cujas consequências contrariam sua aparência, cujos efeitos não são imediatamente evidentes e se revelam distintos do que se poderia esperar” (DAGNINO, 2004, p. 96).

perversidade estaria colocada no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos demandam uma sociedade civil ativa e propositiva (DAGNINO, 2004).

Em termos esquemáticos, contudo, no desdobramento desse trajeto, dois pontos merecem ser destacados: o primeiro, diz respeito ao restabelecimento da democracia dita formal, com eleições livres e a reorganização partidária, possibilitando que a prática organizativa de diversos setores da sociedade pudesse atingir o âmbito do poder do Estado, sendo o ponto mais alto o nível do executivo federal, a eleição e reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva como Presidente da República entre os anos 2003 e 2010; o segundo desponta do confronto e da incompatibilidade que tinham marcado a relação entre o Estado e a sociedade civil nas décadas anteriores, em relação a esse mesmo período, e que deram lugar a uma certa aposta na possibilidade da sua ação conjunta para ampliar e aprofundar a democracia,

entre os espaços implementados durante esse período destacam-se os Conselhos Gestores de Políticas Públicas, instituídos por lei, e os Orçamentos Participativos, que, a partir da experiência pioneira de Porto Alegre, foram implementados em cerca de cem cidades brasileiras, a maioria governadas por partidos de esquerda, principalmente o Partido dos Trabalhadores (DAGNINO, 2004, p. 96).

Dando prosseguimento aos pontos que sustentam a cidadania, no plano político, destarte, a cidadania se expressa na forma de participação da vida pública nos mais diversos assuntos que possam permear os interesses dos sujeitos. Nora Aquín (2003, p. 17) afirma que nesse tocante dois fatores podem ser observados, “por un lado, como participación en la vida pública, y otro, como conjunto de responsabilidades derivadas de la pertenencia a dicha comunidad política²⁵. Precisamente, la afirmación de los derechos se realiza en el contexto de la participación política”.

Ganha notoriedade, dessa forma, uma questão central no que diz respeito a densidade real da igualdade de condições dos cidadãos na participação política, conforme pode ser visto anteriormente em Tocqueville, essa participação está diretamente ligada ao grau de autonomia do sujeito. De acordo com Bobbio (2000), residem desigualdades reais na cidadania política, que são produzidas pela exclusão de setores da população no que tange à representar interesses coletivos na esfera pública. Assim, segundo avalia Nora Aquín (2003, p.17), “la homogeneidad creciente de las ofertas políticas, las condiciones sociales de vastos sectores de población, las condiciones

²⁵ A autora ampara-se em Marshall, cujo elemento político é entendido como o direito de participar no exercício do poder político como membro de um organismo investido de autoridade política e como eleitor dos membros de tal organismo.

sociales de vastos sectores de población, que afectan su autonomía de elección, y reducción de las cuestiones que se someten la elección”.

Aí reside, contudo, a impossibilidade de compreender que a cidadania política independa de condições mínimas de dimensão social, capazes de proporcionar patamares dignos de vida, conforme outrora Karl Marx avaliou. Por outro lado, de acordo com a análise de Manzini-Covre (2001) o entendimento de cidadania a partir da compreensão dos direitos civil, político e social, atenta para o fato de que esse detalhamento serve apenas à análise. Em termos efetivos, para que esses direitos se concretizem, eles precisam estar encadeados, interligados, assim, “por exemplo: o atendimento real dos direitos sociais – e mesmo dos civis - depende da atuação política, isto é, de que vigorem os direitos políticos” (MANZINI-COVRE, 2001, p.11).

Por seu turno, Holston (2013) analisa que a trajetória histórica da cidadania brasileira encerra uma combinação de dois fatores, a serem percorridos a seguir, que lhe conferem um contorno específico. Um deles é o que o autor chama de cidadania formal, que o Brasil consolida na formulação de princípios enquanto Estado-nação, como já abordado anteriormente. O segundo fator é a distribuição dos direitos daqueles considerados cidadãos. Tal combinação de aspectos elabora uma formulação própria, que diferenciou o Brasil de outros países no estágio da criação dos Estados nacionais entre os séculos XVIII e XIX no mundo:

ela gerou uma cidadania nacional que, desde o início, era universalmente includente na incorporação e maciçamente desigual na distribuição. Essa cidadania includente e desigual foi bastante coerente na manutenção de seus princípios tanto de incorporação como de distribuição desde o começo do Estado brasileiro, há quase duzentos anos (HOLSTON, 2013, p. 28).

Para Holston (2013), no entanto, essa formulação de cidadania usa diferenças sociais que não se afinam com bases da incorporação nacional, especialmente diferenças de educação, raça, gênero, propriedade, para proporcionar tratamentos diferentes para categorias diferentes de cidadãos. Em linha argumentativa semelhante, Milton Santos (1987) considera que há “cidadania e cidadania”. Em países periféricos como o Brasil, de modo geral, há cidadãos de acordo com as classes que pertencem ou defendem, “há os que são mais cidadãos, os que são menos cidadãos e os que nem mesmo ainda são”. A elaboração brasileira do não-cidadão, para Milton Santos, repercute no fato de que em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita placidamente

ser chamado de usuário. O autor explica a seguir os principais fatores que colocam o Brasil numa posição desvantajosa no tocante a cidadania:

Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da busca da ascensão social (SANTOS, 1987, p. 12-13).

Compreende-se, dessa forma, que esse processo gera, efetivamente, uma certa gradação de direitos, cujo acesso da maioria dos direitos está disponível apenas para tipos específicos de cidadãos²⁶ e repercute em aprofundar as desigualdades sociais. Quer dizer, as formas de cidadanias não são responsáveis por criar diretamente a maioria das diferenças, antes de mais nada “elas são os meios fundamentais pelos quais os Estados-nações reconhecem e administram algumas diferenças como sistematicamente proeminentes, ao legitimá-las ou igualá-las para propósitos diversos” (HOLSTON, 2013, p.28).

O autor avança na sua análise, contudo, explicando que no início da República, a educação era negada como um direito do cidadão e usavam o alfabetismo e o gênero para restringir a cidadania política. Nesse sentido, a cidadania brasileira,

ao legalizar essas diferenças, consolida suas desigualdades e as perpetua em outras formas por toda a sociedade. Devido a essa perpetuação, foram negados direitos políticos à maioria dos brasileiros, que tiveram seu acesso à propriedade fundiária limitado, foram forçados a condições de residência segregadas e muitas vezes ilegais, postos à margem da lei e reduzidos a trabalhar como serviçais. Tais discriminações não resultam da exclusão dos brasileiros da própria cidadania. Se fosse esse o caso, seria difícil explicar o seu sentimento de pertencimento à nação (HOLSTON, 2013, p. 29).

Compreendem-se, com isso, que essa camada da população é discriminada por ser parte de certa “espécie” de cidadão. Para Milton Santos (1987, p.127), “o homem moderno é, talvez, mais desamparado que seus antepassados, pelo fato de viver em uma sociedade informacional, que entretanto, lhe recusa o direito a se informar (...) No topo, ficam os que podem captar as

²⁶ De acordo com Holston (2013, p.28), assim se cristaliza o exercício do privilégio de categorias sociais específicas, que o autor define de cidadania diferenciada, “que usa essas qualificações sociais para organizar suas dimensões políticas, civis e sociais e para regular sua distribuição de poderes. Esse esquema de cidadania é, em resumo, um mecanismo de distribuição de desigualdade”

informações, orientá-las a um certo centro coletor que as seleciona (...)”. E os demais, aquela espécie de cidadão discriminada, “não há praticamente caminho de ida e volta. São receptores, sobretudo os menos capazes de decifrar os sinais e os códigos”. Holston (2013, p. 29) afirma, categoricamente, que “a cidadania que marca essas diferenças não é a representação arcaica do Brasil antigo; enfatizo que esse é um aspecto que continua dominante na modernidade brasileira”.

Resulta compreender, contudo, que a democracia brasileira supõe uma cidadania de baixa intensidade. De acordo com Nora Aquín e seus estudos aparados em O'Donnell (2003, p. 22), “la define como una situación de carencia de la ciudadanía, en condiciones de pobreza y alto grado de desigualdad, y la existencia de numerosos grupos para quienes la ciudadanía no está defendida ni definida”. Assim como numa relação mecânica entre dois pólos que operam entre a negação de direitos para alguns (em se tratando do Brasil, pode-se dizer, para a maioria) e os distintos graus de democratização, há uma certa correspondência assimétrica na distribuição dos recursos (não só econômicos) e a cidadania de baixa intensidade, ratificando que o exercício da cidadania pressupõe necessariamente certas condições sociais.

Sustentabilidade urbana e cidadania

O processo desordenado de urbanização das cidades brasileiras concorre cada vez mais para uma maior agressão ao meio ambiente, “à qualidade de vida e ao patrimônio cultural, contribuindo para descaracterizar o espaço urbano e acirrar uma profunda crise de identidade urbana” (SILVEIRA e BONATO, 2008, p. 2). Assim, o acesso aos recursos naturais e à qualidade ambiental nas cidades é categoricamente marcada pela desigualdade social nas variadas escalas urbanas, “se as práticas sociais estão arraigadas em valores, tradições e costumes, que se diferenciam em função do nível de renda, instrução e trabalho, logo os ambientes urbanos se diferenciam quanto às formas de apropriação e utilização do espaço público. (SILVEIRA e BONATO, 2008, p. 2 *apud* COSTA, 2000).

No Brasil, principalmente nas grandes cidades, os problemas causados pelo aumento da população urbana associa a imagem das cidades brasileiras à violência, à poluição, ao tráfego caótico, às enchentes, à desigualdade social, dentre outros fatores (MARICATO, 2000). É um cenário propício, por outro lado, a expressão de reivindicações populares por melhores condições de vida nas cidades. Em muitos casos, conforme pontuam Myrian Del Vecchio de Lima e

Cynthia Roncaglio, o alcance das mobilizações sociais e a formação de muitas Organizações Não Governamentais podem ser associados “em termos de uma recuperação da importância e existência de uma esfera pública, nos termos explicitados por Arendt, como o espaço moralmente legítimo da liberdade e da ação política” (LIMA e RONCAGLIO, 2001, p. 59).

Um conceito que aparece, não raro, nessas movimentações e que está diretamente ligado ao debate da cidadania no Brasil é o de sustentabilidade no ambiente urbano ou sustentabilidade urbana. Com efeito, de acordo com Henri Acselrad, sustentabilidade urbana é compreendida como a capacidade das políticas urbanas se adaptarem à oferta de serviços, à qualidade e à quantidade das demandas sociais, buscando o equilíbrio entre as demandas de serviços urbanos e investimentos em estrutura (ACSELRAD, 1999).

Assim, apesar de certa visão desanimadora compartilhada pelos estudiosos dos problemas ambientais urbanos no que diz respeito à sustentabilidade urbana a partir dos anos 1990, quando “o ambiente urbano existente isto é, resultante da gestão da crise socioeconômica dos anos 1970-80 se impõe como problema insuperável, e não mais como espaço para uma solução” (LIMA e RONCAGLIO, 2001, p. 62), a mobilização em torno de um projeto coletivo sustentável nas cidades ganhou força nas décadas seguintes.

Entretanto, ao analisar o panorama brasileiro no tocante à participação social na gestão socioambiental urbana é importante elucidar que,

a organização dos grupos sociais e comunidades afetados por projetos de desenvolvimento mostra-se ainda precária e incipiente na maioria dos casos. O acesso aos meios de expressão e comunicação desses atores sociais é ainda bastante limitado, assim como o acesso à informação. Estas são restrições significativas à sua participação nos processos de negociação social dos projetos. Este entendimento pode, em parte, explicar por que a evolução significativa presente na concepção das políticas ambientais brasileiras não é acompanhada, na prática, por resultados positivos quanto à manutenção e melhoria das condições de vida e preservação dos recursos naturais. (LIMA e RONCAGLIO, 2001, p. 62 *apud* MONOSOWSKI, 1989)

Por outro lado, nos termos considerados pelo Relatório Preliminar Brasileiro para o Habitat III²⁷ elaborado em 2015 é importante vislumbrar que no horizonte da sustentabilidade urbana,

as cidades devem ser compreendidas como um espaço e lugar privilegiado do exercício da cidadania e da democracia como forma de assegurar a distribuição e o desfrute equitativo, justo e sustentável dos recursos, riquezas, serviços, bens e oportunidades aos seus cidadãos, compreendidos como todas as pessoas que habitam de forma permanente ou transitória nas cidades.

Assim, o uso do conceito de sustentabilidade urbana torna-se ainda mais complexo nos dias de hoje, posto que as cidades brasileiras, em geral, são incapazes de satisfazer as necessidades humanas, “sendo dependentes de outras espacialidades, próximas ou distantes; são grandes consumidores de energia; produzem enorme quantidade de resíduos, que não podem ser inteiramente eliminados ou reaproveitados; provocam profundas mudanças na ocupação e no uso do solo, decorrentes da transformação de áreas naturais ou rurais em áreas urbanas, gerando diversos impactos ambientais e socioeconômicos” (LIMA e RONCAGLIO, 2001, p. 61), quando se leva na devida conta as diversas noções de desenvolvimento sustentável em cidades, difundidas desde que as questões ambientais urbanas tornaram-se alvo de preocupação generalizada capitaneada pela mídia.

Ainda assim, é importante considerar que desse repertório,

as estratégias baseadas na noção de sustentabilidade, além de serem meios para se alcançar uma pretensa combinação sustentável de desenvolvimento e conservação ambiental, ambicionam também uma forma participativa de planejamento e execução de políticas públicas. Consequentemente, a análise das ações e dos discursos dos agentes produtores do espaço urbano, Estado, ONGs, empresas privadas, associações de moradores etc., suas estratégias, instrumentos e políticas para a construção da sustentabilidade ambiental nas cidades são fundamentais para se identificar o comprometimento de cada agente no processo de degradação urbana e/ou na busca de equacionar os problemas decorrentes da interação entre ambiente natural e ambiente construído. (LIMA e RONCAGLIO, 2001, p. 61-62).

Destarte, refletir sobre sustentabilidade urbana e cidadania, numa perspectiva de integralidade, leva à compreensão do próprio direito à cidade. Isso porque,

a relação das pessoas com o espaço urbano, considerando que a cidade em si, a forma, as infraestruturas, a arquitetura, não é o sujeito de direito. Considera-se que a cidade e suas características simbólicas, valores, patrimônios e bens materiais e imateriais, memória e

²⁷ Relatório elaborado no Seminário Urbanismo na Bahia, urbBA[15], Direito à cidade: uma nova agenda urbana? Rumo ao Habitat III, realizado em Salvador (BA) entre os dias 03 e 06 de novembro de 2015: PPGAU-FAUFBA/Lugar Comum. p. 76)

identidade coletiva (...) são todos indissociáveis, formando um ambiente produzido, formas e conteúdos, a ser compartilhado segundo direitos iguais de acesso, uso e gestão para todos. (RELATÓRIO PRELIMINAR BRASILEIRO PARA O HABITAT III, 2015, p.77).

A reflexão sobre sustentabilidade urbana e cidadania torna possível compreender que o entendimento da gestão ambiental nas cidades, sobretudo nas de grande porte, precisa ser ampliada e aprofundada na busca de caminhos alternativos que valorizem os diversos saberes e experiências urbanas. E, segundo Lima e Roncaglio (2001, p. 61-62), não há uma única trilha a percorrer ou um modelo de gestão urbana a adotar, o que a questão socioambiental mostra e os estudos sobre o ambiente urbano podem verificar, “é que os caminhos são múltiplos, as formas de gestão variadas, porque há de se considerar frente aos problemas urbanos e à degradação socioambiental, a complexidade das realidades física, biológica e antropossociais que constituem e produzem os espaços urbanos”.

Resta considerar, que a participação social qualificada, ativa e crítica em questões que dizem respeito à vida nas cidades representam a amálgama que pode consolidar um reforço à consciência cidadã e que passa, certamente, pelas relações diárias, cotidianas, e não apenas pelos direitos reconhecidos na legislação. Hodiernamente, ante a dimensão do enredamento que assumiram os problemas socioambientais, a questão urbana é crescentemente compreendida, “na sua estreita relação com a natureza e não na sua dissociação. Isto implica, sem dúvida, uma revisão profunda no modo de pensar, planejar e executar políticas públicas, no modo de produzir e reproduzir o espaço urbano, no modo de viver e conviver nas cidades” (LIMA e RONCAGLIO, 2001, p. 62).

4.4. A cidadania e seus vínculos: “E” de Educação, Emancipação, Empoderamento e Experiência

Segundo a abordagem de Jorge Larrosa Bondía (2002, p.20), costuma-se pensar a educação “do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica.” E é na segunda alternativa que pretende-se fincar as bases do texto que se inicia, onde será perseguido o

objetivo de articular possíveis vínculos da cidadania, dentre eles a educação, imbrica-se aqui à emancipação, empoderamento e experiência, no sentido de ampliar a perspectiva crítica do tema.

Assim, em geral, apesar das diferentes leituras propostas para a educação por estudiosos das mais variadas áreas do conhecimento no mundo contemporâneo, entende-se que os focos quando não são similares são até os mesmos, “contribuir com uma educação que responda aos problemas enfrentados pela sociedade, seja para adaptar os sujeitos à realidade, seja para formar sujeitos que visem à superação do atual *status quo*” (FERREIRA e MELO, 2010, p. 1).

Dessa forma, ganha notoriedade o debate sobre a formação para a cidadania, balizada primordialmente por uma educação que seja democrática. Então é nesse sentido de formar o sujeito que a educação torna-se um caminho possível para a construção de uma sociedade livre e emancipada. Uma educação que, ao tempo que desperta e fomenta a práxis social, contribui para uma sociedade justa e solidária que compartilha da construção de cidades mais dignas. Ivo Tonet (2005) analisa, a partir da crítica no campo sócio-político elaborada por Marx da qual faz parte, efetivamente, a democracia, que a cidadania encontra-se no âmbito da emancipação política. Isso porque o autor entende que a sociedade burguesa (urbana) é responsável por impor limites relativos à alienação, por isso entende que a cidadania, na perspectiva da emancipação humana, seria capaz de transpor as limitações colocadas pelo capitalismo.

A cidadania que interessa aqui é, portanto, crítica e ativa e revela-se como essencial para que a relação sujeito-cidade possa se colocar diante da realidade para transformá-la. Assim, seu pilar é entendido neste trabalho como o próprio direito à vida no sentido pleno, que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis da existência. Gadotti (2006, p.134), discute a questão da cidadania afirmando que “cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia”. O autor discorre ainda sobre os direitos civis, sociais e políticos considerando que, “numa visão plena, (eles) se manifestam na mobilidade da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública”.

Na articulação entre cidadania e educação, conforme analisa Ferreira e Melo (2010), deve-se dar destaque não só ao vínculo que há entre os direitos de cidadão e os deveres do Estado, onde a cidadania aparece mais como um atendimento às demandas, todavia essencialmente às formas de organização dos sujeitos, onde a cidadania aparece como conquista:

por este caminho nos aproximamos de uma possível redefinição da relação entre cidadania e educação. Há relação entre ambas? Há e muita, no sentido de que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição (ARROYO, 1987, p. 79 apud TONET, 2005, p. 20).

Assim, para que a educação para a cidadania se torne emancipatória, no sentido proposto por Boaventura de Sousa Santos (2000), há de se entender o paradigma da modernidade, que comporta duas formas de conhecimento²⁸, o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação:

O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre o estado de ignorância que designo colonialismo e um estado de saber que designo solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem. Se o primeiro modelo de conhecimento progride do colonialismo para a solidariedade, o segundo progride do caos para a ordem. Nos termos do paradigma da modernidade, a vinculação recíproca entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação implica que estes dois modelos de conhecimento se articulem em equilíbrio dinâmico. Isto significa que o poder cognitivo da ordem alimenta o poder cognitivo da solidariedade e vice-versa (SANTOS, 2000, p. 78).

Com efeito, seguindo as linhas interpretativas do autor supracitado, que um dos caminhos para se ampliar a cidadania numa perspectiva crítica e ativa e, por isso, educativa e formativa é transpor o conhecimento-regulação (padronizante e padronizador) produzido nas instituições formais de ensino, onde “a ordem transformou-se na forma hegemônica de saber e o caos na forma hegemônica de ignorância.” (SANTOS, 2000, p. 79). Isto implica, por um lado, “que se transforme solidariedade na forma hegemônica de saber e, por outro, que se aceite um certo nível de caos decorrente da negligência relativa do conhecimento-regulação” (*Idem*, 2000, p. 79).

Em outras palavras é reafirmar o caos como forma de saber e não de ignorância que pode colocar o conhecimento a favor da emancipação, revalorizando, assim, a solidariedade como hegemônica sobre a dominação:

A solidariedade é uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo. O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto. A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do

²⁸ Conhecimento para o autor implica uma trajetória, uma progressão entre um estado de ignorância e um estado de saber, “as formas de conhecimento distinguem-se pelo modo como caracterizam os dois pontos e a trajetória que conduz de um ponto ao outro. Não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal em confronto com esse tipo de saber.” (Santos, 2000, p. 78)

reconhecimento da intersubjectividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório (SANTOS, 2000, p. 81).

Desse modo, compreende-se que para além das instituições de ensino, onde é estudante e por esta condição estão submetidos a todo um aparato burocrático-institucional, o sujeito deve ser formado para “demonstrar coragem cívica, isto é, uma disposição para agir em uma sociedade democrática (GIROUX, 1986, p. 262 *apud* FERREIRA e MELO, 2010, p. 3). Deve ser visto antes de mais nada como cidadão, como sujeito, antes mesmo de estudante. Nos termos de Santos (2000, p. 107), o conhecimento-emancipação “tem de converter-se num senso comum emancipatório: impondo-se ao preconceito conservador e ao conhecimento prodigioso e impenetrável, tem que ser um conhecimento prudente para uma vida decente.” Essa trajetória que pode ser trilhada, aprendida e percebida na figura das experiências, entra diretamente na formação do sujeito e do espaço. Através da apropriação da cidade, como poderá ser visto mais adiante, esse conhecimento-emancipação se revela potente, dando os contornos de uma cidadania crítica e ativa.

Conforme analisa Bondía (2002, p. 23), por outro lado, há uma certa lógica de destruição generalizada da experiência, sustentada pelos aparatos educacionais formais que

funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos.

No sentido de articular cidadania à experiência é que entende-se a importância de pensar a educação a partir do par experiência/sentido. E aqui experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Assim, se a experiência é o que “nos acontece”, compreende-se, a educação é um processo que, segundo aponta Paviani (1987), define-se através da categoria do *dever ser*, articulando o conhecimento formal aos saberes e vivências do sujeito na perspectiva sócio-

política. Todavia, o conhecimento-regulação, aqui entendido como o adquirido nas instituições formais de ensino aliado ao conhecimento-emancipação, construído coletivamente nas experiências formativas de apropriação da cidade, que estão no campo da informalidade²⁹, podem se revelar uma alternativa para a educação para a cidadania ativa e crítica. No sentido proposto por Milton Santos (2004) assentam-se aí as contraracionalidades e o despertar do aprendizado de forma criativa e inovadora.

O que significa avançar na perspectiva da compreensão de que a construção do conhecimento-emancipação é dinâmica e requer o compartilhamento de saberes e experiências que se dão também no espaço da cidade. Compreende-se que as ciências da educação, portanto, não podem se restringir a uma visão técnica, posto que tem um papel político que transcende objetivos meramente científico-pedagógicos, isso porque, “se as categorias *do ser e do dever ser* são dimensões fundamentais do ato educativo, as funções da educação adquirem um caráter mais político do que científico” (PAVIANI, 1987, p.13).

De acordo com Horochovski e Meirelles (2007, p.485, *apud* PERKINS E ZIMMERMAN, 1995, p. 1) empoderamento é “um construto que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de ajuda e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais”, já que “trata-se da constituição de organizações e comunidades responsáveis, mediante um processo no qual os indivíduos que as compõem obtêm controle sobre suas vidas e participam democraticamente no cotidiano de diferentes arranjos coletivos e compreendem criticamente seu ambiente” (HOROCHOVSKI e MEIRELLES, 2007, p. 485). Todas as idéias, assim, guardam a potência de tornar-se empoderamento, porque vem da experiência.

Dessa forma, o vínculo da cidadania com o empoderamento é próximo, inclusive, da perspectiva emancipatória. Empoderar como processo pelo qual sujeitos, organizações e comunidades tornam visíveis suas ações, decisões e intervenções no espaço da cidade, por exemplo. Tem a ver também com a noção de liberdade e autonomia, pois que se refere “à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher, enfim entre cursos de ação alternativos em múltiplas esferas – política, econômica, cultural, psicológica, entre outras” (HOROCHOVSKI e MEIRELLES, 2007, p. 486). Empoderamento é mais um vínculo da cidadania, que, com isso, se fortalece e se conecta à

²⁹ Entendida aqui como informais a participação movimentos estudantis, ocupações, associações culturais, agremiações “extra-classe” que proporcione ao sujeito experienciar o conhecimento-emancipação.

educação e à experiência na medida em que resulta em solidariedade, no sentido proposto por Boaventura de Sousa Santos. Pode-se, então, entender o empoderamento como resultante de processos políticos no âmbito dos indivíduos e grupos, assim como a educação, efetivamente.

O caminho para uma sociedade mais justa tendo suas bases na cidadania ativa e os vínculos já demonstrados, contudo, guarda revezes que precisam ser compreendidos superados. No sentido proposto por Ferreira e Melo (2010, p. 12), um dos graves equívocos nesse debate

ocorrem ao se afirmar que uma participação ativa politicamente é capaz de construir uma sociedade justa e igual, e que o Estado, com seu aparato jurídico-político, desde os primórdios, tem como finalidade defender os direitos da propriedade privada, e quando as lutas de classe se tornam intensas, criam-se diversas formas de exercício de poder, que contemplam os interesses das classes dominadas, sem que se retire os privilégios da classe dominante.

Esse seria o limite da democracia burguesa, e, portanto, da cidadania. É necessário atentar, com isso, que na concepção liberal democrática, “a cidadania não tem dependência essencial da dimensão da política em relação à economia. Na concepção marxista dá-se o contrário: há uma dependência, de caráter ontológico, da política com a economia” (FERREIRA e MELO, 2010, p. 13). O sujeito, enquanto ser social é “uma totalidade articulada e em processo, que tem como matriz ontológica a produção da vida material, o trabalho” (*Idem*, 2010). Partindo desse entendimento, a cidadania “é apenas um momento da totalidade social, um passo para a emancipação humana (emancipação política)” (*Ibidem*, 2010).

Compreende-se, portanto, que pensar uma cidadania crítica e ativa é pensar em valorizar a experiência e “a reinvenção do senso comum é incontornável dado o potencial desta forma de conhecimento para enriquecer a nossa relação com o mundo” (SANTOS, 2011, p. 108). E a educação para a cidadania pode servir como mediação para a emancipação humana. O norte primeiro da educação para cidadania “deve ser estimular as paixões, imaginação e intelecto, de forma que os sujeitos sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas” (FERREIRA e MELO, 2010, p.3, *apud* GIROUX, 1986).

E esse processo de despertar e de formação acontece também na cidade onde moram e constroem suas vidas. É exatamente aí que assenta-se a educação para cidadania crítica entendida aqui, onde os sujeitos compartilham suas experiências através do empoderamento e apropriação do espaço. Nos termos de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 26), se a experiência é o que acontece na vida do sujeito, esse sujeito da experiência “é um território de passagem, então a experiência é

uma paixão³⁰.” Assim, numa bricolagem entre as experiências sujeito-cidade é possível produzir saber de experiência, que se dá na relação entre o conhecimento-emancipação e a vida humana.

4.5 Cidadania insurgente: as experiências de cidadania ativa e crítica revelam-se na cidade

Sabe-se que especialmente as últimas décadas, inscritos nas mais variadas perspectivas, um volume significativo de debates em torno de campos temáticos que alargam e aprofundam a cidadania “institucional” estiveram presentes no Brasil. Esse momento é bem marcado no Brasil especialmente a partir de 2003 e diz respeito à promoção de importante processo participativo na formulação de políticas públicas no nível nacional. De acordo com Ermínia Maricato e Orlando Alves dos Santos Junior (2006, p. 1), estima-se que mais de 2 milhões de pessoas³¹ se envolveram na realização das conferências municipais, estaduais e nacionais:

Além das Conferências e Conselhos Nacionais que têm ocorrido ao longo dos últimos anos como parte de sistemas institucionais, como é o caso do SUS – Sistema Único de Saúde e do SISNAMA – Sistema Nacional do Meio Ambiente, pode-se dizer que desde 2003, com o início do governo Lula, está em curso a construção de um novo modelo de gestão pública participativa. Durante o ano de 2006 foram realizadas 29 conferências nacionais que envolveram a discussão dos seguintes temas: criança e adolescente (2003 e 2005); agricultura e pesca (2003 e 2006); direito humanos (2003 e 2004); cidades (2003 e 2005); saúde (2003); assistência social (2003 e 2005); meio ambiente (2003 e 2005); infantojuvenil pelo meio ambiente (2003 e 2006); medicamentos e assistência farmacêutica (2003); segurança alimentar e nutricional (2004); esporte (2004 e 2006); política para as mulheres (2004); arranjos produtivos locais – APLs (2004 e 2005); promoção da igualdade racial (2005); cultura (2005); saúde do trabalhador (2005); ciência, tecnologia e inovação (2005); dos povos indígenas (2006); direitos da pessoa com deficiência (2006) e; direito do idoso (2006).

Há ainda que considerar a onda de movimentos de ocupação do espaço público a favor de mudanças de ordem política e social, que no Brasil despontou com manifestações em todo território nacional em junho de 2013. E é nas cidades que germinam os mais significativos movimentos de resistência, desde Nova York, São Paulo, Recife, Mumbai, Pequim, Bogotá até Johannesburgo, desencadeando reflexões importantes a respeito de quem controla o acesso aos

³⁰No texto o autor mostra que a palavra “paixão” pode referir-se a várias coisas. Por ora aqui “paixão” refere-se a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia (BONDÍA, 2002).

³¹ Os autores consideram especialmente lideranças sociais ou representantes de organizações governamentais e não governamentais.

recursos urbanos ou de quem determina a organização e a qualidade da vida cotidiana, por exemplo (HARVEY, 2013).

Esses movimentos globais lançam mão da seguinte questão: quais são as interfaces entre os movimentos que nascem no Brasil e outros movimentos do resto do planeta, a exemplo do que ocorreu ao mesmo tempo em Istambul, a Primavera Árabe, o Occupy Wall Street, os Indignados da Espanha? Segundo a análise em destaque é possível refletir sobre possíveis respostas:

Esses movimentos transformaram da praça Tahrir, no Egito, à praça do Sol, em Madri, da praça Syntagma, na Grécia, ao parque Zuccotti, nos Estados Unidos, passando pela praça Taksim, na Turquia, em palcos de protestos majoritariamente compostos por jovens, convocados por meio de redes sociais, sem a presença de partidos, sindicatos e organizações de massa tradicionais. Até então os representantes do fundamentalismo de mercado enquadrava esses movimentos basicamente como protestos pela falta de emprego, renda, democracia representativa, ou de uma combinação desses elementos, ignorando a vastidão de conteúdos e agendas trazidos para as ruas, sobretudo o questionamento do “sistema”, essa velha palavra que sintetiza o modo de produção econômico-político da sociedade. O que liga essas manifestações é o questionamento dos modelos de desenvolvimento e as formas de fazer política (HARVEY, MARICATO e VAINER, 2013, p 10).

A partir desse posicionamento de resistência em escala mundial, em que o Brasil também se coloca, pode-se compreender que a participação, através de sua expressão independente que assentam-se na autogestão e na resistência e as novas maneiras de fazer política tomaram as ruas como forma de expressar indignação. A cidade, as ruas são tomadas pelos sujeitos para protestar. De acordo com Harvey (2013, p.13), “apesar disso não ser novo, é inédito o tema ocupação, no sentido do controle do espaço, de apropriação, mesmo que por um certo período, e, a partir daí, a ação direcionada da gestão dos fluxos desses movimentos”.

No entanto, no curso desses protestos há uma forte ressonância no sentimento, que parece generalizado, do alheamento em relação aos processos decisórios na política e da falta de expressão pública de parte da população. Seguindo a linha teórica discutida por David Harvey, é justamente ocupando as ruas e reorganizando os espaços, que os sujeitos se reapropriam de suas formas, dando conta do poder de decisão que lhes competem sobre seus destinos, tomando esses destinos com seu próprio corpo, por meio da ação direta. Na esteira dessa mesma abordagem, o Movimento Passe Livre de São Paulo (2013, p. 15) ratifica que é nesse momento que “a cidade é usada como arma para sua própria retomada: sabendo que o bloqueio de um mero cruzamento compromete toda a circulação, a população lança contra si mesma o sistema de transporte caótico

das metrópoles, que prioriza o transporte individual e as deixa à beira de um colapso”. Nesse processo, os sujeitos assumem coletivamente o controle da organização de seu próprio cotidiano.

Conforme exposto, nos últimos anos estão inscritos em distintas perspectivas, debates, protestos e agendas que permeiam a cidade de formas de democracia crescente, de acordo com Bobbio (2000), que tem ganhado força e resistência. É importante considerar, com efeito, a possibilidade da dimensão de uma cidadania autônoma numa perspectiva que possa ultrapassar aquela do indivíduo titular de direitos.

De acordo com Dias Carneiro (2016), a etimologia da palavra cidadania tem origem do latim *civitas*, que se refere ao indivíduo habitante da cidade. Portanto o espaço do cidadão é genuinamente a cidade, essa é sua arena e seu palco. Desta forma, a cidadania pode ser entendida como uma luta constante por melhorias na qualidade de vida, não só individuais, mas sobretudo, coletiva. Uma busca pela afirmação de valores éticos, como a liberdade, a dignidade e a igualdade de todos os seres humanos sem qualquer distinção.

Mesmo apoiando-se na concepção de cidadania plena, ou seja, no nível cultural, econômico, social e político, que se conecta à construção de uma sociedade mais democrática, contudo

estamos tentados pensar en un sentido hegeliano, que el individuo es, a la vez, ciudadano del Estado y de la sociedad civil. El ciudadano puede reconocerse en el ámbito estatal y en el espacio societal, en la medida en que la sociedad civil (no concebida como puro mercado) sea también una esfera de participación de los hombres que actúan, en palabras de Arendt, concertadamente” (QUIROGA, 2001, p. 199 apud AQUÍN, 2003, p. 23).

Assim, esta pesquisa toma como panorama os aspectos da cultura burguesa e do olhar marxista, no sentido de problematizar o fato de que cotidianamente defronta-se com uma concepção de cidadania mais esvaziada. Essa última, pautada pela lógica do consumismo da atual conjuntura neoliberalizante do capitalismo. Então, a concepção mais ampla de cidadania, portanto, está diretamente vinculada ao exercício do possível, do que pode ser construído em termos de uma sociedade melhor. Das potencialidades que esse exercício da cidadania podem revelar e transformar.

As contradições presentes no panorama da cidadania brasileira e que foram discutidas por diversos pontos de vistas dos autores trabalhados neste capítulo podem encontrar apoio na lógica do materialismo histórico de Marx, na medida que ensina que para pensar a realidade é possível

aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. De acordo com Campos Pires (1997, p. 87), “considerando que os homens se caracterizam por um permanente vir a ser, a relação entre os homens não está dada, mas precisa ser construída (vir a ser), construída material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho)”.

De forma geral, um regime de cidadania assume a condição de chancelar e igualar as diferenças ao mesmo tempo. Segundo o aporte teórico de Holston (2013, p.29), a formulação brasileira de cidadania, “igualar as diferenças sociais no que se refere à afiliação nacional, porém legaliza algumas dessas diferenças como bases para distribuir de maneira diferenciada direitos e privilégios entre os cidadãos”. De acordo com Rossana T. Curioni, Bazilio de Alvarenga e Elton F. Rossini (2011, p. 102) “no caso do Estado brasileiro, pode-se afirmar que a primeira Carta constitucional já em seu nascedouro resultou de um inevitável conflito de interesses”.

A ser mais detidamente explanado no próximo capítulo, compreende-se que as perspectivas que se abrem a partir de experiências e interações sociais locais e muitas vezes pontuais, que acontecem no espaço da cidade, sinalizam focos de resistência e indignação e que guardam a potência de produzir conhecimento-emancipação, portam caminhos alternativos de exercitar a cidadania de forma crítica e ativa. São movimentos que se replicam no Brasil fora do circuito institucionalizante de promoção do Estado, objetivamente, e que desenha a expressão de uma cidadania que nasce independente, autônoma frente ao Estado e que se revela fundamental para a democracia. São práticas proativas no sentido indicado por Mauro Luis Iasi (2013, p. 49), “propostas alternativas ao modelo dominante precisarão ter seu tempo de formulação e experimentação (...) Devemos apostar na rebelião do desejo. Aqueles que se apegarem às velhas formas serão enterrados com elas”.

O caráter denunciativo dos estudos de Marx dão o contorno exato da cidadania insurgente permeada pelas manifestações de junho de 2013 no Brasil e da cidadania compreendida aqui. É quando a cidade, produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos sujeitos, diz respeito ao interesse de todos, e através deles se conectam e constroem pontes. Pode-se compreender, também sob a luz das contribuições marxistas, que um dos desafios importantes é permitir, na ação cotidiana, que o pensamento faça movimentos que admitam as contradições na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la. Assim, “os filósofos se

limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo (MARX, 1979, p. 111, *apud* CAMPOS PIRES, 1997, p. 90).

Por outro lado, os fulcros estruturais da cidadania brasileira já apontadas por Holston, ganham força e fôlego tanto quanto cresce a orientação dos sujeitos que pautam suas vidas por um tipo de padrão que assevera esses traços. Os sujeitos, assim como inoculam mudanças e transformações quando imprimem suas marcas e desejos no espaço da cidade em busca de uma vida digna, são responsáveis e não apenas vítimas arrebanhadas pela chamada sociedade e cultura de massas, “falta-lhes realizar a sua revolução individual-cultural e desenvolver uma nova ética social” (MANZINI-COVRE, 2001, p. 72).

Para isso, é essencial que a cidade passe a ser compreendida na perspectiva do deslocamento da ótica do individual para o coletivo e vice-versa. Isso porque, considerando a cidade enquanto bem comum e coletivo, onde a vida cotidiana e as experiências acontecem, entende-se que no seu espaço criativo e também desigual há potencialidades latentes de despertar e mobilizar a cidadania crítica, onde a perspectiva se amplia para além da ideia de receber direitos, mas, sobretudo, conquistá-los.

Epistemologicamente, ao seu turno e numa perspectiva pós-moderna, Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 81) reflete sobre a revalorização e a reinvenção de uma das tradições marginalizadas da modernidade ocidental: o conhecimento-emancipação, “não é fácil formular uma tal opção e ainda o é menos segui-la. Não devemos esquecer-nos de que, dada a hegemonia do conhecimento regulação, a solidariedade é hoje considerada uma forma de caos e o colonialismo uma forma de ordem”. O autor prossegue sua análise arrematando a argumentação de que “não podemos prosseguir senão pela via da negação crítica”. É quando a educação para cidadania ocupa as ruas da cidade dando a tônica e os contornos do saber experiência e socializando conhecimento-emancipação.

5 EDUCAÇÃO URBANA: REINVENTANDO A CIDADE

A educação, de modo geral, tem por objetivo preparar o sujeito para o desenvolvimento de suas atividades no percurso de toda sua vida. Assim, efetivamente, é necessário pensar educação ao longo da vida, especialmente levando em consideração os desafios impostos pelo mundo globalizado (CASCAIS e TERÁN, 2014). Esse conceito de educação para a vida, segundo os autores mencionados, foi utilizado como referência ao relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI elaborado para Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO em 1972, sendo colocado como uma mola mestra que impulsionaria o desenvolvimento do século.

Tomando como base esse princípio de que não basta que o sujeito acumule conhecimentos, mas que eles devem ser constantemente renovados, experimentados e socializados ao longo de sua existência, é que ganha sentido a educação para “aprofundar e enriquecer os primeiros conhecimentos, procurando compreender o mundo em mudança” (CASCAIS e TERÁN, 2014, p. 2). Entendendo, com isso, que se faz necessário ampliar a visão que em geral se tem sobre educação lançando mão da educação informal e não formal como caminhos complementares e alternativos da educação formal.

Com efeito, este capítulo objetiva refletir sobre as bases da educação urbana e suas interfaces com espaço público e, para tanto pauta-se nas premissas elaboradas por Silvia Alderoqui (2003), quais sejam: aprender sobre a cidade; aprender na cidade e aprender da cidade, que se imbricam na formulação conceitual de educação urbana. Este capítulo segue, assim, três movimentos principais: o primeiro estuda a relação entre educação e cidade; o segundo delinea as bases da educação urbana e o terceiro trata das interfaces entre educação urbana e apropriação do espaço público.

5.1 Educação e Cidade: A cidade como espaço de intervenção educativa

Desde a Antiguidade que a cidade ocupa um papel central na educação dos seus habitantes. Plutarco já dizia ser a cidade o melhor mestre (FERNANDES, SARMENTO e FERREIRA, 2007). Conforme afirma Milton Santos (1987, p.126), “as cidades têm um grande

papel na criação dos fermentos que conduzem a ampliar o grau de consciência. Por isso é um espaço de revelação”. Benévolo (1997, p. 9) indica que “a exigência da educação vale para todos os cidadãos, que deveriam aprender a compreender – sistemática e historicamente – o ambiente físico em que vivem: a ler e escrever o mundo dos discursos, de modo a poder discuti-lo, modificá-lo e não apenas suportá-lo passivamente”. Assim, ao tempo que abriga essa função educativa, a cidade guarda um potencial de gerar conhecimento e desenvolver uma educação de base.

Em “cidades invisíveis”, Ítalo Calvino (1997) lembra que as cidades não contam o seu passado, todavia o contém como linhas da mão, que se expressam no traçado das ruas, praças e escolas. Dessa forma, “a urbe é passível de leituras através de sua disposição cartográfica, dos agentes produtores do espaço e de sociabilidades, das segregações dos sujeitos e de outros temas possíveis” (MEDEIROS NETA, 2010, p. 213). Nesse sentido, a cidade é produtora de uma pedagogia que, segundo a linha interpretativa de Cynthia Veiga (1997, p. 107) pode ser compreendida “como uma demarcação investigativa, pois a ação educadora da cidade é plena de representações que se definem no confronto entre práticas cotidianas da população e a ação de técnicos e políticos”. Desse modo, a cidade é investida de uma orientação pedagógica expressa no *modus vivendi*, nos cenários, nas ritualizações e nas instituições onde a educabilidade aparece como uma constante dessa orientação. Assim:

Finalmente, otras muchas instituciones, y también la ciudad misma, tienen responsabilidades en la educación de los ciudadanos. Por esta razón, los agentes y ofertas educativas no formales tienen un fuerte protagonismo y la corresponsabilidad pasa a ser de toda la ciudadanía. Por lo tanto no es la escuela la responsable de hacer el esfuerzo más profundo sino las administraciones locales conscientes de la inversión en las generaciones jóvenes (ALDEROQUI, 2003, p. 158).

Pode-se afirmar, com isso, que sendo a dinâmica urbana investida desse potencial educativo, a pedagogia da cidade pode ser compreendida pela ideia de poder de Michel Foucault (1981). De acordo com o autor, poder é um conjunto das relações de força que constroem singularidades e insere-se em todo lugar onde exista particularidade, inserindo-se assim, no entendimento de cidade como espaço educativo. Se para Foucault, poder está para além do exercício da posse, mas como efeito do conjunto de posições estratégicas, o poder da cidade se expressa via ações ou deliberações que regulam seus vínculos com a vida urbana (leis, normas de conduta, dentre outros), pela “própria estruturação do espaço urbano que se dá na forma de texto,

no campo do visível, mas também do invisível e permite o entendimento da cidade como coisa de que se fala e escreve” (LIRA, 2001, p. 158) e, sobretudo, na materialidade instrutiva, que se expressa nas formas de apropriação do espaço urbano pelo sujeito, como será visto mais adiante. O urbano como educativo tem sido, segundo Rama (1985), um lócus onde os homens exercem o poder e reivindicam direitos.

Por outro lado, segundo LEFEBVRE (2001, p. 47), “a cidade tem uma história; ela é a obra e de uma história”, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas. Nestes termos, a cidade porta uma função social advinda das experiências e vivências de urbanidade, sendo originalmente “detentora de uma instrução socializadora e investida de uma função pedagógica, em que se moldam valores e modelos de conduta” (MEDEIROS NETA, 2010, p. 213). Permite-se entender, assim, uma certa fusão entre educação e cidade que, de acordo com Loth e Coelen (2015, p. 107), está presente desde a Antiguidade:

a pedagogia existia nesse período exclusivamente no espaço público (...) O “paidagogos” se encarregava de acompanhar as crianças de casa até a escola, ida e volta, através do espaço público (...) Pedagogia significa originalmente metodologia de acompanhamento das crianças através do espaço público da cidade.

A escola é ela própria, uma criação da civilização urbana e, a partir da Idade Média, a instituição que permitiu às classes urbanas, sobretudo à burguesia, assumir a liderança econômica, cultural e política das sociedades modernas. Segundo a análise de Fernandes, Sarmiento e Ferreira (2007, p. 3), contudo, a época moderna, que corresponde à expansão crescente da escola, “assistiu também à sua utilização pelo Estado como instrumento para educação e formação dos cidadãos de acordo com um projeto por ele assumido e imposto à sociedade. Foi o tempo do Estado Educador”. Acontece que, ao situar a escola no horizonte do Estado Nação com um amplo projeto de “conformação universal do cidadão, dirigido e assumido pelo Estado e fechado às influências locais”, a escola foi se distanciando do seu ambiente original, que é a cidade. Isso porque as ligações locais eram interpretadas como invasivas e conservadoras. Na perspectiva do Estado Educador iluminista, esses laços impediriam a criação do homem novo. Por outro lado, conforme analisa Christine Loth e Thomas Coelen (2015), cidades surgiram, muitas vezes, ao redor de instituições de ensino, sendo por elas influenciadas,

direta ou indiretamente, o que reforça a ideia de que historicamente há um elo entre espaço urbano e educação.

Paviani (1987) lembra que o processo de ensino e aprendizagem no dia-a-dia da cidade e dos seus habitantes, não acontece de forma isolada, mas que existe uma relação intrínseca com os fenômenos sociais, econômicos e culturais. Vida e educação se entrelaçam, se fundem, se confundem. Pensar em fazer educação fora das condições sociais e históricas, assim, “é um grave perigo para o homem e pode significar uma ameaça para os destinos da humanidade. Além disso, a educação entendida e exercida isoladamente é uma armadilha capaz de nos desviar da explicação objetiva dela mesma e dos demais fatos” (PAVIANI, 1987, p. 22).

Partindo dessa compreensão, a educação deve ser encarada como um elemento integrado ao processo social, portanto ações educativas e pedagógicas são ao mesmo tempo, sociais e políticas. Pode-se entender que a cidade faz parte do repertório de interesses da educação e vice-versa, sendo essa relação alinhada aos acontecimentos históricos. E educação, enquanto processo de reprodução social tem uma função muito clara de formar, direta e/ou indiretamente o sujeito. A humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens, se dá “no curso das relações sociais que os indivíduos produzem, se apropriam e transformam diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/ elaboração próprios, constituindo-se como sujeitos” (CHISTÉ e SGARBI, 2015).

E a cidade é ela própria, resultado da produção social coletiva e política do espaço. Raquel Rolnik (1995) destaca que há uma luta cotidiana pela apropriação do espaço urbano que corrobora a dimensão político-administrativa. Isso fica mais visível durante as grandes manifestações civis, quando o espaço público deixa de ser apenas cenário de circulação do dia-a-dia e passa a ser palco de lutas sociais. Nessa concepção, a cidade se expande e passa também a ser entendida “pela dinâmica do território construído, pelo pulsar da vida cotidiana, pela possibilidade de exercício da cidadania ativa, que exercita o direito de uma prática de vida coletiva e pública” (CAVALCANTI, 2002, p. 193).

Com efeito, todo espaço da cidade é potencialmente educativo. Segundo relatam Sgarbi & Chisté (2015), o que torna espaços efetivamente educativos, como bairros, ruas, casas, prédios, mercados, praças, árvores, praias, recantos, bares, igrejas, campos de futebol, etc., é o olhar que se tem sobre eles. Então, colocando a cidade sob a lente educativa, ela evidencia-se como um

agente impulsionador e materializador das dimensões da cidadania e da educação, na medida em que “planejar a cidade é ao mesmo tempo pensar a própria pluralidade do real, e dar efetividade a este pensamento do plural: é saber e poder articular (CERTEAU, 1994, p. 172 *apud* MEDEIROS NETA, 2010, p. 216). A construção do estilo de vida urbano, assim, se dá pela dimensão coletiva, posto que a cidade é o lócus, por excelência, das mudanças advindas das transformações sociais e políticas. Não como receptáculo passivo, mas como produtora de novas formas de sociabilidade e interação social (VELHO, 1995).

Pode-se então compreender uma pedagogia da cidade para além da formalidade das instituições educativas ou numa perspectiva mais ampla, para além da ciência? Uma pedagogia que esteja centrada nas experiências informais, nas formas de sociabilidades e interação social, que produzem conhecimento no espaço urbano? Em geral, partindo do entendimento de que o sujeito contém a cidade, assim como ela o contém, uma certa pedagogização pela e na cidade é possível já que “as cidades são sistemas vivos, feitos, transformados e experimentados por seres humanos e, por isso, são os cidadãos as raízes da cidade” (ARROYO, 1997 *apud* MEDEIROS NETA, 2010), apesar de “como qualquer conhecimento especializado e institucionalizado, a ciência tenha o poder de definir situações que ultrapassam o conhecimento que delas detém” (SANTOS, 2011, p. 107).

Quando entende-se que essas situações são carregadas de significados e compreensões de diferentes formas de experimentar a cidade imbricadas pelo pulsar da vida urbana, que é “envolvida em tramas de poder e como corpo e campo gestor de educabilidades (...), que se expressa no estilo de vida urbano e no aprendizado da civilidade e do direito à cidade” (MEDEIROS NETA, 2010, p. 214-2015), a pedagogia da cidade para além da ciência transmuta-se na reflexão de como a cidade educa enquanto produtora e receptora de conhecimento-
emancipatório, isso porque:

A experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição social científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Esta riqueza social está a ser desperdiçada e é deste desperdício que se nutrem as idéias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. Para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim das contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas (SANTOS, 2004, p. 778).

Assim, o Boaventura de Sousa Santos indica um caminho que se assenta na dupla ruptura epistemológica do paradigma da ciência. A ciência moderna constituiu-se em oposição ao senso comum, que o considera superficial, ilusório e falso, “a distinção entre ciência e senso comum ficou a dever-se àquilo a que chamo de primeira ruptura epistemológica, que define dois tipos de conhecimento: o conhecimento verdadeiro e o senso comum” (SANTOS, 2011, p. 107 *apud* SANTOS, 1989, p. 33). Assim, a dupla ruptura epistemológica significa que, marcada a diferenciação entre ciência moderna e senso comum (primeira ruptura), há um outro ato epistemológico importante a realizar:

Romper com a primeira ruptura epistemológica, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum. Por outras palavras, o conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autónoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório (SANTOS, 2011, p. 107).

Dessa forma, entender o potencial educativo da cidade para além da escola e dos conhecimentos formais que ela gera, configura-se na reflexão esboçada acima, de uma pedagogia da cidade para além da ciência, que significa admitir a vastidão dos potenciais educativos postos no mundo e que podem constituir-se em fontes alternativas e transformadoras do conhecimento-emancipatório esboçado por Boaventura Sousa Santos acima. Consiste em se voltar para a conexão original entre educação e cidade da era Antiga, quando ensino/aprendizado se dava através do espaço público. Mesmo com a interlocução do pedagogo de outrora, o conhecimento nascia do contato com a cidade. No caminhar e na troca de experiência. Em observação a essa assertiva, cabe destacar a ressalva de Paulo Freire, que diz que “ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). Por isso, pode-se considerar que o cidadão, habitante da cidade, ao apropriar-se dos espaços da cidade, “atinge o estágio de cidadão mais completo, integrado à cidade e à sociedade” (SVAGNI & CHISTÉ, 2015, p. 6). Assim, “a cidade pedagogiza ao passo que civiliza, isso porque a partir da cultura do político, do coletivo, do espaço social, esse projeto de civilização é viabilizado” (ARROYO, 1997 *apud* MEDEIROS NETA, 2010, p. 214), ainda que essa construção seja tensa.

Na compreensão de Veiga (2002, p. 14), é tensa porque “cidade e educação guardam entre si as tensões postas pelo processo de gestação da modernidade”, já que ambas assumem a função de criar modelos para o corpo urbano e o corpo do cidadão, o que revela mesmo uma relação

construída com conflitos, contudo “sem perder de vista o propósito de sua função social: educar para novos valores da modernidade”. A pedagogia cidadina, com efeito, inclui mais que as projeções do espaço físico, projetos arquitetônicos e urbanísticos, que se colocam materialmente na vida urbana e que ensinam com todo seu repertório histórico, mas principalmente as inclui as experiências e sociabilidades dos sujeitos nas formas de se fixarem material e culturalmente na cidade.

Por um lado, essa pedagogização entende que sujeitos lidam e se deslocam entre códigos e mundos diferenciados quanto aos valores e orientações. Esses códigos são as dimensões dos projetos da cidade para seus habitantes e suas práticas, por isso é no horizonte da cultura urbana que as manifestações, as ações e usos da cidade pelos sujeitos ficam marcadas. Por outro, a pedagogização se expressa na experiência urbana, uma vez que são criadas possibilidades de confrontos, com efeito, a pedagogia da cidade é tecida pelos movimentos cidadãos, que exploram e traduzem a cidade e o viver nela. A cidade se define por seus próprios cidadãos (MEDEIROS NETA, 2010).

Dessa forma, educação e cidade se expressam em sentido amplo na relação sujeito e espaço e que se compõem uma paisagem dinâmica no movimento pela qual a pedagogia da cidade se dá pela sensibilidade expressa no cotidiano da vida urbana e nas práticas sociais, já que as “relações entre os corpos urbanos no espaço é que determinam suas relações mútuas, como se vêem, se ouvem, como se tocam ou se distanciam” (SENNET, 2003, p. 17). Destarte, compreender a cidade como espaço de intervenção educativa ou compreender a pedagogia da cidade pressupõe alguns caminhos, que por ora se entrelaçam. Um deles é dotar de sensibilidade o olhar sobre o urbano, posto que a pedagogia da cidade, “se inscreve pela educação política dos sentidos e sua relação com as práticas político-culturais, nas quais as noções de sujeito, cultura e educação não se restringem às dimensões racionais, mas incorporam às sensíveis” (GAY, 1988 *apud* MEDEIROS NETA, 2010, p. 218).

Esse caminho imprime à pedagogia a condição de atribuir sentidos, o que revela-se fundamental na medida em que dá significados ao espaço e ao tempo urbano de aprender seus referenciais visíveis e vividos. Dessa forma, como fenômeno cultural

a cidade foi, desde cedo, reduto de uma nova sensibilidade. Ser cidadão, portar um ethos urbano, pertencer a uma cidade implicou formas, sempre renovadas ao longo do tempo, de representar essa cidade, fosse pela palavra, escrita ou falada, fosse pela música, em melodias e canções que a celebravam, fosse pelas imagens, desenhadas, pintadas ou

projetadas, que a representavam, no todo ou em parte, fosse ainda pelas práticas cotidianas, pelos rituais e pelos códigos de civilidade presentes naqueles que a habitavam. As cidades reais, concretas, visuais, tácteis, consumidas e usadas no dia-a-dia, corresponderam outras tantas cidades imaginárias, a mostrar que o urbano é bem a obra máxima do homem, obra esta que ele não cessa de reconstruir, pelo pensamento e pela ação, criando outras tantas cidades, no pensamento e na ação, ao longo dos séculos (PESAVENTO, 2007, p. 11 *apud* MEDEIROS NETA, 2010, p. 217).

De forma mais assertiva talvez para esta pesquisa, um outro caminho tende a explicar a pedagogia da cidade pelo entendimento de cidade educadora, difundido a partir da década de 1970 e que será visto no próximo tópico deste capítulo. Não sem dar conta do entrelaçamento entre a sensibilidade frente ao urbano, que se vincula sistematicamente à experiência urbana, que “participa na criação de objetos de interesse e da paixão, dá forma aos anseios ainda incipientes e levanta barreiras ansiedades ameaçadoras (...), como um encontro do passado com o presente, a experiência urbana é a tônica da pedagogia sensível da cidade, pois o homem aprende a partir da experiência” (GAY, 1988, p. 19 *apud* MEDEIROS NETA, 2010, p. 218). O entendimento da pedagogia cidadina pela tese da cidade educadora abre três dimensões possíveis para a relação entre cidade e educação que se (re) aproximam do seu nascedouro na Antiguidade: aprender na cidade; aprender da cidade e aprender a cidade, que, conforme indica Alderoqui (2003) guarda suas bases na compreensão de educação ao longo da vida. Nessa seara, a cidade é tomada por uma compreensão de intencionalidade pedagógica, onde é colocada como agente de educação que difunde e aprofunda o conhecimento informal que se adquire na vida cotidiana nas experiências urbanas.

5.2 Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser: as bases da Educação Urbana

Desde o século XIX até à atualidade, a regulação da educação tem oscilado entre medidas conservadoras – lideradas pelo Estado, numa perspectiva central – e liberais – nas quais sobressai o papel do mercado. Há, então, um certo arranjo da intervenção do Estado na educação (neoconservadorismo) com uma mercantilização e privatização dos sistemas educativos (neoliberalismo) que ilustram um cenário ideológico híbrido de políticas aparentemente contraditórias (MOIO e MENDES, 2013).

Em linhas gerais, entende-se que a função educativa desempenhada pelas instituições formais de ensino, com isso, tem estado sob a tutela de interesses que oscilam entre linhas divisórias de educação conservadora e inovadora. A tentativa de superar esta dicotomia entre Estado e mercado pode se dar “através de novas formas de governo da coisa pública e de coordenação da ação social” (BARROSO, 2006, p. 61 *apud* MOIO e MENDES 2013 p. 88). Contudo, é por intermédio da educação que reside a esperança do amadurecimento democrático e do rompimento com as amarras neoliberais e onde pode-se vislumbrar um horizonte mais otimista.

Diante disso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos assinada em 1948 estabelece que indistintamente todos têm direito a educação, que deve ter como objetivos o pleno desenvolvimento do sujeito e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Entende-se que o desenvolvimento da cidadania crítica e ativa pode se dar por meio do amplo acesso ao conhecimento, seja formal, não-formal ou informal³² mas, sobretudo, mediante um processo educacional que valorize o indivíduo em sua totalidade.

Ante aos desafios impostos pela sociedade globalizada na primeira década do século XXI, a Comissão Internacional sobre educação da UNESCO propôs que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens sejam elas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. No entendimento desta comissão, o ensino formal de educação, além de concentrar-se em demasia na primeira aprendizagem, deixando em segundo plano a segunda, não considera que as duas últimas são um prolongamento das duas primeiras e que, por isso, se complementam (CASCAIS e TERÁN, 2014).

No entanto, no que pese a importância da educação formal, que é aquela “desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”, esta pesquisa pretende focar na contribuição da educação informal, que é aquela “que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura

³² Os termos, formal, não formal e informal são de origem anglo-saxônica, surgidos a partir de 1960. Vários fatores, ocasionados pela segunda Guerra Mundial, desencadearam uma crise educacional nos países do primeiro Mundo, dentre eles: a) os sistemas escolares não conseguiam atender à grande demanda escolar, b) os sistemas escolares não cumpriam seu papel em relação à promoção social e, c) a não formação de recursos humanos para as novas tarefas que surgiam com a transformação industrial. Com isso, ocorreu, de um lado, a exigência de um planejamento educacional e, de outro, a valorização de atividades e experiências não escolares, tanto ligadas à formação profissional quanto à cultura geral (Maria das Graças Alves Cascais & Augusto Fachín Terán, 2014, p. 3 *apud* FÁVERO, 2007).

própria, de pertencimento e sentimentos herdados” e, sobretudo, na contribuição da educação não formal, como aquela “que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (CASCAIS e TERÁN, 2014, p. 4 *apud* GOHN, 2006, p. 28). Apesar dos autores diferenciarem as duas últimas modalidades educativas, entende-se que ambas, tanto a educação informal e quanto a educação não formal, atuam no horizonte do aprender e do compartilhar coletivamente “no mundo da vida”, portanto, em geral, tem o mesmo sentido.

Sendo assim é importante marcar, ainda que sumariamente, as diferenças entre a educação formal, não formal e informal para entender que as três modalidades têm características que se complementam e que se alinham junto à ideia de cidade enquanto espaço educativo. De acordo com Gohn (2006, p. 29) na educação formal a intenção é preparar o sujeito para atuar em sociedade como cidadão ativo, através do “ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados”. A educação informal tem como objetivo “socializar os indivíduos e desenvolver hábitos e atitudes” ao passo que a educação não formal tem como finalidade “proporcionar conhecimento sobre o mundo que envolve os indivíduos e suas relações sociais” (*Idem*, 2006).

A educação formal, com isso, tem “espaço próprio para ocorrer, ou seja, é institucionalizada e prevê conteúdos”, enquanto a educação informal “pode ocorrer em vários espaços, envolve valores e a cultura própria de cada lugar” e a educação não formal “ocorre a partir da troca de experiências entre os indivíduos, sendo promovida em espaços coletivos” (CASCAIS e TERÁN, 2014, p. 5). No entanto, Gohn (2006) destaca que as modalidades não formal e informal não substituem a educação formal e, embora as duas primeiras modalidades tenham objetivos parecidos, a educação não formal guarda objetivos próprios que se relacionam à forma e ao espaço em que se realizam suas práticas. De acordo com Cascais e Terán (2014, p. 3), “um bom exemplo de educação não-formal está na Pedagogia utilizada por Paulo Freire. Neste modelo, os educandos nos “círculos de cultura”, discutiam sua realidade e faziam, além da leitura da palavra, a leitura do mundo”.

Sendo assim, compreende-se que as três modalidades de educação, brevemente elencadas, podem colaborar para o desenvolvimento das quatro bases propostas no relatório para a UNESCO sobre Educação para o século XXI e, conseqüentemente, para uma cidadania crítica e ativa:

Aprender a conhecer diz respeito a compreender como se dá conhecimento (...); aprender a fazer diz respeito ao agir humano, onde o sujeito coloca na prática o conhecimento (...); aprender a viver juntos, é o grande desafio da educação e está na educação não formal, é aprender uns com os outros; aprender a ser diz respeito a preparar o ser humano para ser autônomo, independente, crítico para interagir no mundo de forma a transformá-lo (CASCAIS e TERÁN, 2014, p. 8).

Segundo análise de WERTHEIN e CUNHA (2000, p. 22-23), esses caminhos do conhecimento propostos pelo UNESCO, a rigor, “possuem um imbricamento lógico, de forma que não é possível pensá-los isoladamente. Na prática eles interagem e são interdependentes e se fundamentam numa concepção de totalidade dialética do sujeito”. Assim, Aprender a conhecer tem como objetivo o domínio dos instrumentos do conhecimento “como o conhecimento é múltiplo e evolui em ritmo incessante, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo”; Aprender a Fazer, “está mais ligado à educação profissional, todavia, devido às transformações que se operam no mundo do trabalho, o aprender a fazer não pode continuar a ter o mesmo significado de preparar uma determinada pessoa para uma tarefa específica”; Aprender a Viver Juntos, que é entendido como um grande desafio trata-se de conceber a aprendizagem com base sólida no respeito à diversidade cultural, a “educação deve utilizar duas vias complementares – a descoberta progressiva do outro e o seu reconhecimento e a participação em projetos comuns (educação para a solidariedade)” e finalmente o Aprender a Ser que está no horizonte da autonomia intelectual do sujeito para uma visão crítica da vida,

de modo a poder formular seus próprios juízos de valor, desenvolver a capacidade de discernimento e como agir em diferentes circunstâncias da vida. (...) É urgente que essa concepção de educação seja trabalhada por todos, pela escola, pela família e pela sociedade civil que juntos se disponham a explorar e descobrir as ricas potencialidades que se escondem em todas as pessoas (idem, 2000).

Entende-se, com isso, que a medida que o sujeito interage com o ambiente e com os outros, está adquirindo autonomia, fator indispensável para o desenvolvimento da cidadania. E ainda, que a educação não formal e informal podem revelar, via “os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”, um aprendizado consubstanciado na ideia de educação para a vida e na valorização do sujeito. Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de tudo, “em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para sociedade em que vive” (WERTHEIN e CUNHA,

2000, p. 21). Compreende-se que essa prática de “tomar o destino nas mãos” produz conhecimento e aprendizado, é contínua, permanente e irradia as diversas relações sociais da vida do cidadão na cidade. Isso também porque a cidadania não é estanque, mas resultado “de um processo dialético em incessante percurso em nossa sociedade” (MANZINI-COVRE, 2001, p. 8) e pode ser aprendida e socializada, como esse texto poderá demonstrar com as experiências de apropriação do espaço urbano mais adiante.

Dentre outros fatores, as problemáticas decorridas do processo acelerado de urbanização das últimas décadas colocaram em xeque a lógica de distanciamento da escola do mundo ao seu redor, retomando, com isso, os vínculos ancestrais que unem educação e cidade junto à necessidade de reconhecer o potencial educativo do espaço urbano. É nessa direção que o ano de 1972 tornou-se um marco referencial, nascido no âmbito da UNESCO, de tentativa de disseminar a ideia de democratização do conhecimento vinculando-a à emancipação do sujeito.

O relatório coordenado por Edgar Faure no referido ano é reconhecido mundialmente no pensamento educacional, porque amplia a função educativa para toda a sociedade. Embora a escola desempenhe um papel fundamental, de acordo com Faure, o que está em jogo são os próprios termos da relação entre sociedade e educação que mudam de natureza, “não é evidente que depois de terem feito sucessivamente da consolidação ou da transformação das suas estruturas - condição do ter mais - o objetivo primordial do seu querer histórico, que vem agora conferir este lugar à aprendizagem do ser total, quer dizer, a educação dos homens?” (FAURE, 1972, p. 248). Assim, o entendimento do autor avança na ideia de que a cidade tem uma função educativa indispensável para a valorização do sujeito em sua totalidade:

E com efeito, a cidade, sobretudo quando saiba manter-se à altura do homem, contem, com os seus centros de produção, as suas estruturas sociais e administrativas, as suas redes culturais contém um imenso potencial educativo não só pela intensidade das trocas de conhecimento que se operam, mas também pela escola de civismo e de solidariedade que constitui (FAURE, 1972, p. 247-248).

Essa promessa de educação formadora para vida, “cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser”, iniciada pela UNESCO nos 1970, parece muito atual, visto que se trata de expandir a compreensão no sentido de pacotes prontos e herméticos de conhecimentos definitivos “para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser” (WERTHEIN e CUNHA, 2000, p. 14). É

então, justamente nesse contexto de mudança, que nasce a ideia de Cidade Educativa ou Cidade Educadora, cunhada por Edgar Faure, que abre, efetivamente, o horizonte da Educação Urbana em termos esquemáticos:

Eis-nos chegados muito além duma simples mudança sistemática, por muito radical que seja (...). Uma configuração social que desse este lugar à educação, que situasse neste lugar, merecia um nome que lhe seria próprio: Cidade Educativa. O seu advento só poderia conceber-se no fim dum processo de compenetração íntima da educação e do encadeamento social, político e econômico, nas células familiares, na vida cívica. Implicam que possam ser postos, em todas as circunstâncias, à livre disposição de cada cidadão, os meios de se instruir, de se formar, de se cultivar conforme a sua conveniência pessoal, de tal sorte que se encontre, em relação à sua própria educação, numa posição fundamentalmente diferente: a responsabilidade substituindo a obrigação (FAURE, 1972, p. 249).

No sentido proposto por Medeiros Neta (2010, p. 218 *apud* BRARDA RIOS, 2004):

Uma Cidade Educadora pressupõe que aprendamos a lê-la e que essa constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. É mais, que aprendamos ainda a conviver, a viver conjuntamente e a interagir com os outros e que aprendamos, também, as habilidades mínimas de circular pela cidade e os direitos e deveres enquanto cidadãos. Nessa perspectiva, a pedagogia da cidade estaria associada ao entendimento mais amplo de cidade educadora e as dimensões do aprender na cidade, aprender da cidade, aprender a cidade.

Para Moio e Mendes (2013, p. 91), por outro lado, na designação de Cidade Educadora estão implícitas expressões que a aproximam dos princípios associados à ideia de rede e partilha (característicos da lógica neoliberal e do modelo do Estado Regulador ou Avaliador), tais como: “Sistema formativo integrado, associativismo, desenvolvimento cultural, políticas socioculturais, participação, acesso a recursos, sociedade civil, animação sociocultural, coordenação, descentralização, organização e intervenção comunitária, trabalho em rede, etc.”. Esse cenário esboça-se, por isso, segundo uma ambiguidade e diversificação de formas de apropriação das responsabilidades educativas por parte dos municípios e dos atores locais, como resultado de políticas específicas. Algumas dessas políticas reivindicam-se a partir dos princípios do movimento das Cidades Educadoras, descritos na Carta das Cidades Educadoras de 2004, que surge como um instrumento que reforça a importância da infância e da juventude como construtoras da cidade (uma vez que as crianças e os jovens não são protagonistas passivos), a qualidade de vida e o equilíbrio entre identidade e diversidade como objetivos e a preservação e difusão da identidade pessoal e complexa da cidade. A título explicativo, esta Carta foi redigida no 1.º Congresso Internacional das Cidades Educadoras ocorrido em Barcelona em 1990, sendo

subscrita por 139 cidades. A partir de então uma dinâmica de maturação do conceito e do sentido da Cidade Educadora tem criado espaços de reflexão atuais e pertinentes sobre educação e cidade.

Compreende-se, assim, que ao descentralizar a função educadora quer do Estado quer dos estabelecimentos de ensino enquanto seus serviços locais abrem-se múltiplas possibilidades de promoção do desenvolvimento humano que se circunscrevem nos princípios da Cidade Educadora. Ao expandir essas possibilidades de aprendizagem para além do perímetro tradicional, as cidades podem constituir-se em autênticos laboratórios de experiências urbanas de ensino e aprendizagem, emergindo como polo dinamizador educativo.

O movimento em torno das cidades educadoras segundo a análise de Fernandes, Sarmiento e Ferreira (2007, p. 4), tem importância significativa já que

a entrada mais activa da cidade no projeto educativo implica uma profunda reformulação dos actuais sistemas educativos nos seus conteúdos, na sua organização, no seus agentes e actores e nos seus financiamentos que tem de ir muito além das tímidas aberturas já perceptíveis nas reformas actuais.

Reforçando a ideia de Faure, para os autores supramencionados, toda a sociedade, estudantes, famílias, instituições de ensino, movimentos sociais, serviços públicos e os municípios enquanto instâncias que representam politicamente os cidadãos, organizações culturais, terceiro setor, empresas, constituem elementos formativos que são fundamentais na concepção de educação urbana, que amplie a visão da cidade como mero espaço geográfico de aglomeração humana numa cidade educadora, “onde todos se sintam integrados numa rede de relações e de projetos que façam da cidade um território onde se goste de viver” (FERNANDES, SARMENTO e FERREIRA, 2007, p. 5).

A concepção de cidade educativa, como foi possível verificar, foi popularizada a partir do relatório de Edgar Faure como visão da educação nos últimos anos do século XX. O termo Cidade Educativa, segundo Moio e Mendes (2013, p. 91 *apud* MACHADO, 2004),

conduz à metáfora da Cidade Educadora, concebida enquanto ideia-projeto que realça a potência educativa da cidade e a intencionalidade educadora dos vetores social, cultural e educativo do município em torno de um projeto educativo comum à escola e ao território, o qual congrega vontades e objetivos partilhados entre os diversos agentes educativos, através da educação formal, informal e não formal.

Assim, entende-se que para a valorização do sujeito se dar em sua totalidade, o processo educativo, deve “implicar o reconhecimento do outro, que não pode ser concebido a priori como objeto, o que seria uma forma de colonialismo” (WERTHEIN e CUNHA, 2000, p.12). Acrescente-se ainda que, “como a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, o outro só pode ser reconhecido como produtor de conhecimento” (SANTOS, 2000. p. 30), o que significa levar em alta conta a cultura, os saberes, o “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser” como desdobramento do “aprender a conhecer” e o “aprender a fazer”.

5.2.1 Cidades Educadoras: rede brasileira

Compreende-se, com efeito, que as cidades são, por vocação, educadoras ainda que a relação entre cidade e educação possa ser perspectivada com base em diferentes concepções, uma vez que “a potencialidade educativa não tem morada exclusiva na cidade” (Machado, 2005, p. 225). A educação, como já fora abordado, através de seus processos formais e, sobretudo, informais e não formais, constitui um meio eficaz de desenvolvimento da cidadania e da democracia. Com efeito, compreende-se que quanto mais se estreitam os laços entre educação e cidade, mais próxima fica a relação entre sujeito e espaço e mais forte o processo de valorização local e cultural.

O debate atual em torno da maior aproximação entre esses dois polos vem crescendo nos últimos tempos. Fernandes e Sarmiento (2007) apontam para a importância da compreensão da cidade como agente educativo ter nascido do poder municipal e não de outras instituições locais, isso porque “provavelmente aí se dispõe de alguns instrumentos e recursos que permitem ter uma visão mais global e integrada das influências educativas do meio urbano e dos riscos que a desatenção a essas influências podem acarretar para os cidadãos e para a realidade das vivências urbanas”. O município de Barcelona inaugurou o movimento das Cidades Educadoras nos anos 90, colocando a cidade na pauta da educação. Esse processo deu origem à Associação Internacional de Cidades Educadoras, que congrega cidades e municípios da Europa e da América. A perspectiva da associação é que os municípios sejam capazes de incorporar uma política educativa local com a visão de cidade educativa.

Na esteira do movimento de aproximação entre educação e cidade iniciado ainda nos anos 70 com o Relatório Faure, a criação da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) vinte anos depois constitui um marco importante de fortalecimento desse laço. A AICE, que é uma organização sem fins lucrativos formada em 1994, desempenha um papel fundamental no debate de educação e cidade, como uma estrutura de colaboração permanente entre os governos locais comprometidos com a Carta das Cidades Educadoras (anexo I). Até o ano de 2015, 480 cidades de 35 países de todos os continentes estavam associadas à AICE, inclusive o Brasil (tradução livre da autora de informações do site <http://www.edcities.org/quien-somos/>).

Assim, o Brasil é associado à Rede Internacional de Cidades Educadoras com a participação de quinze cidades, sejam elas: Belo Horizonte, Caxias do Sul, Salvador, Itapetinga, Jequié, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, São Pedro, Sorocaba e Vitória. Essa associação em rede significa que o país, por intermédio das cidades mencionadas, deve seguir os preceitos elencados na Carta das Cidades Educadoras, desenvolvendo ações e práticas que integrem estes três princípios básicos: o direito a uma cidade educadora, que funciona como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação; o compromisso da cidade, que diz respeito à valorização dos seus costumes e suas origens, sendo que a transformação e crescimento da cidade devem ter uma orientação harmônica entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que são referência à história da cidade e o serviço integral das pessoas, onde o direito à informação deve prevalecer ante aos dirigismos. O governo municipal deve estar atento à avaliação de ofertas culturais, informativas, publicitárias, dentre outras, dando conta de equilibrar a necessidade de proteção e a autonomia necessária à descoberta, oferecendo igualmente espaços de formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram.

A Rede Internacional de Cidades Educadoras que tem como objetivo central realizar encontros no sentido de aprender, trocar experiências e, portanto, melhorar a vida dos seus habitantes, reúne um grupo de cidades representadas por seus governos locais com interesse maior de disseminar práticas exitosas em educação e cidade, onde projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos cidadãos e, principalmente, que estimulem a sua participação ativa e crítica no uso e desenvolvimento da própria cidade, possam ganhar notoriedade, possam ser replicados e melhorados. A cidade de Santo André é atualmente a coordenadora da Rede

Brasileira, o que implica que esta fica responsável em orientar as ações da Rede a desenvolver principalmente os seguintes assuntos: trabalhar a escola como espaço comunitário; trabalhar a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas e; valorizar o aprendizado vivencial.

Dentre os objetivos da Rede Brasileira de Cidades Educadoras, pode-se elencar os seguintes: fortalecer a estrutura organizacional da Rede; consolidar e ampliar a Rede; impulsionar a cooperação entre as cidades membro da Rede; fomentar e divulgar o conceito de Cidade Educadora. É de inegável importância, com isso, que o Brasil faça parte da AICE e que assuma a reflexão de aproximar educação e cidade por intermédio das cidades associadas e que procure difundir a ideia em seu território. Contudo, ante ao cumprimento do objetivo de fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável frente à cidade, a Rede Brasileira de Cidades Educadoras pode estar ainda bastante incipiente. Para este efeito, é importante que o governo local proceda com a divulgação massiva de informações que possam envolver os cidadãos, motivando-os a participar e aguçar o olhar sobre educação e cidade e todo o aparato transversal que o debate impõe:

Valores éticos e cívicos no equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito à moradia, ao trabalho, lazer e transportes públicos, educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável³³.

No campo institucional, assim, percebe-se que o Brasil encontra-se articulado com a política de participação do movimento Cidades Educadoras, que apesar de não ter visibilidade e divulgação ampla no território brasileiro, coloca o país na agenda internacional do debate sobre educação e cidade. Contudo, existem as práticas informais e não formais de experiências de educação urbana, que, em geral, estão fora das estatísticas por certa invisibilidade a que essas experiências estão submetidas. Boaventura de Sousa Santos (2002) analisa que o conhecimento científico, produto da modernidade, trouxe possibilidades de subjugação e de dominação. Esse domínio se dá corriqueiramente pela ocultação das outras formas de narrar o mundo, ou seja, dos diversos conhecimentos produzidos por diferentes povos e culturas.

Tratam-se de conhecimentos envolvidos nas experiências sociais entre sujeito e cidade, esboçadas neste trabalho como práticas de emancipação social. A partir do tópico a seguir serão

³³ <<http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/Cidade-Educadora.aspx>>. Acesso em 29/12/2016.

estudadas as linhas basilares do aprender sobre a cidade; aprender na cidade e aprender da cidade, que se imbricam na noção de Educação Urbana e que pretendem tornar visíveis as experiências urbanas de apropriação do espaço público que produzem conhecimento alternativo.

5.3 Apropriação do espaço público e as interfaces com a Educação Urbana

Uma primeira e importante observação neste item refere-se à relação do espaço público na cidade com o próprio meio urbano, sua morfologia e apropriações. Destaca-se, com efeito, que esta relação se encontra intimamente ligada a aspectos físicos (naturais e/ou construídos), caracterizados pelo desenho de formas, que, muitas vezes, além de representarem os espaços públicos a que se destinam, passam a corresponder à imagem de determinado lugar na cidade (MENDONÇA, 2007). No entanto, cabe reconhecer a presença dos aspectos socioeconômicos inerentes à construção destas formas, bem como os aspectos simbólicos da formação do espaço, conforme discutido no capítulo segundo desta pesquisa.

A segunda, não menos importante, é marcar a diferença do que é espaço público neste momento da pesquisa. No campo temático das ciências sociais, ao contrário das concepções correntes do urbanismo, o conceito de espaço público não se confunde com o espaço urbano de natureza pública. Este entendimento reforça a ideia já discutida anteriormente neste trabalho da relação seminal entre espaço e poder, como lócus de pertencimentos com múltiplas possibilidades de vínculos e atribuições de significados. Assim, a noção aqui utilizada se refere, amparando-se na análise de Leite (2010, p. 84):

a uma categoria analítica da sociologia que o vê como um espaço interativo construído a partir das interfaces entre espaço e ação. Embora se constitua no espaço urbano, é possível entender o espaço público como algo que ultrapassa a rua; como um conjunto de práticas que se estruturam num certo lugar. Como espaço social, um espaço público não existe a priori apenas como rua (que, ao contrário, é sempre rua, vazia ou não), mas se estrutura pela presença de ações que lhe atribuem sentidos (...) o espaço público como uma categoria sociológica constituída pelas práticas que atribuem sentidos diferenciados e estruturam díspares lugares, cujos usos das demarcações físicas e simbólicas no espaço os qualificam e lhes atribuem diferentes e assimétricos sentidos de pertencimento, orientando ações sociais e sendo por elas delimitados reflexivamente.

Com efeito, os contornos do espaço público encontram-se necessariamente vinculados às articulações dos interesses sociais e econômicos, envolvendo neste sentido, necessariamente os

sujeitos, seus desejos e interações, ou seja, espaço e ação. Assim, estes, independente das relações que formam na construção do ambiente urbano, se manifestam, “de maneira semelhante ou não, quando da apropriação do lugar. Deste modo, afetas às apropriações encontram-se as possibilidades de uso indicadas diretamente pelo ambiente urbano construído, mas também, as possibilidades intuídas a partir dele, adaptadas às necessidades imediatas ou aos desejos e intenções não satisfeitos na construção do ambiente” (Mendonça, 2007).

Assim, por outro lado, de acordo com a linha interpretativa de Leite (2010, p. 83), as formas de apropriação ressoam negativamente quando intervenções urbanas de enobrecimento criam uma forte demarcação socioespacial dos usos do espaço da cidade que, não raro, produzem nichos segregadores:

Para reativar os usos do local e restabelecer nichos de consumo diferenciado para atrair consumidores, essas intervenções apostam na “requalificação” dos espaços, criando fronteiras relativamente bem demarcadas entre diferentes usuários. Não raramente, excluindo parte significativa da população local, impossibilitada de interagir nesses espaços, em virtude da forte inflexão mercadológica que os elitiza. Em consequência, são criadas pelos não-usuários zonas de instabilidade que circundam esses espaços, ou neles adentram, instituindo pontos de tensão pela disputa prática e simbólica da cidade.

Interessa registrar, desse modo, que estas formas de apropriação do espaço público não implicam, absolutamente, em inadequação ou indícios de marginalidade ou vandalismo, como o senso comum da sociedade, em geral, habitua-se em rotular. Ao contrário, podem indicar caminhos que revelam potencialidades, como criatividade e capacidade de melhor aproveitamento da infraestrutura pública. Essas são trilhas concretas dessa potência. Assim, Mendonça (2007 *apud* SANTOS E VOGEL, 1985) atribuem “às apropriações dos espaços públicos a função de mecanismos de defesa e superação da população aos modelos urbanísticos impostos pelos planejadores”, onde assenta-se um significado especial no âmbito da apropriação do espaço público, como fator que favorece à ampliação da compreensão dos desejos e das necessidades da população e respectivo vínculo ao ambiente urbano.

E é justamente nesse âmbito que precipitam aspectos das diversas formas de apropriação do espaço que guardam interfaces com a educação urbana. Assim, a ideia de educação urbana tomou forma com o Relatório da UNESCO já mencionado, que sublinha a importância da ligação entre educação e sociedade, segundo o desenvolvimento de noções que certamente se inserem como fundamentais na ideia de apropriação da cidade pelos sujeitos também nos dias de hoje: a

educação permanente e a cidade educativa. Esta última como um esforço incansável de retomar e reinventar o sentido de aprender e ensinar através do espaço público da Grécia antiga. Isso porque,

se aprender é acção de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e económicas, então é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar na criação de uma cidade educativa (FAURE, 1972, p. 34).

Aqui, à educação urbana importa que o processo de ensino-aprendizagem possa emergir especialmente do cotidiano das relações entre sujeito e cidade a partir da experiência. Isso porque a ideia de espaço público como espaço não formal de aprendizagem precisa ser retomada, no sentido de que a dimensão educativa da cidade seja naturalmente compreendida como parte essencial da formação do sujeito, já que “o espaço público é tanto espaço de ensino, quanto espaço de aprendizagem e espaço da vida” (LOTH e COELEN, 2015, p. 109). Assim, é possível entender que o conhecimento e a reflexão contínua da realidade concreta que se dão nas experiências urbanas são responsáveis por “engajar o sujeito numa ação coletiva a favor da qualidade de vida e do exercício da cidadania” (SILVEIRA e BONATO, 2008, p. 3).

É importante assinalar, portanto, que esses aspectos permitem entender a cidade em seus movimentos, a cidade e seus espaços segregados, seus espaços planejados racionalmente e que, não raro, nessa mesma lógica, constituem-se também nas chamadas contraracionalidades. De acordo com Leite (2010, p. 84, *apud* LEITE, 2007), com efeito, essas são como uma tática simbólica de contestação e afrontamento, na forma denominada pelo autor como contra usos. Assim, compreende-se que esses espaços contrarracionais portam e disseminam formas conhecimento de aprender sobre a cidade; aprender na cidade e aprender da cidade, premissas basilares da educação urbana, de acordo com Alderoqui (2003).

Destarte, à educação urbana interessa (re)atar os laços que ligam educação e cidade junto à necessidade de reconhecer que dessa (re)aproximação reside a importância do potencial educativo dessa relação. Alderoqui (2003) aponta que a distribuição do saber relativo às questões urbanas se dá desde a educação formal como desde a educação não formal e informal. Sendo que estas últimas ocupam um lugar privilegiado para construir a cultura urbana e voltar a situar a cidade como espaço de inovação social. A cidade é ao mesmo tempo um meio (se aprende na

cidade), um conteúdo (se aprende sobre a cidade) e um agente (se aprende da cidade). A título esquemático, a pedagogia da cidade estaria vinculada a essas três dimensões, respectivamente:

O aprender na cidade ou o entendimento da cidade que contém educação pressupõe um meio urbano como contexto de acontecimentos educativos múltiplos como: uma estrutura pedagógica estável formada por instituições educativas nos âmbitos formal e não formal; um conjunto de equipamentos e instituições cidadãs estáveis e não especificamente educativos; um conjunto de eventos educativos ocasionais; um conjunto difuso e permanente de espaços e vivências educativas, que não são planejadas pedagogicamente, mas que compõem a educação não formal da vida cotidiana (TRILLA, 1999 *apud* MEDEIROS NETA, 2010).

Alderoqui (2003, p. 164-165) considera o aprender na cidade, complementando a citação acima, a cidade como contexto ou meio educativo. Assim, as escolas junto às demais instituições de ensino que estão na cidade, assim como instituições que compartilham a educação não formal e informal, como museus, meios de comunicação, serviços de transporte, dentre outros, conformam um horizonte que inclui sujeitos que têm acesso aos bens culturais e que, por isso, aprendem na cidade. Assim, esta perspectiva supõe uma provocação às políticas locais em geral e em particular:

A los esquemas ya conocidos del planeamiento y de la gestión urbana. Así como hoy en día nadie discute la faceta educativa de un museo, cosa poco frecuente hace unos cincuenta años; sí resulta novedoso, perturbador y conflictivo pensar en la faceta educativa del trazado de la ciudad, la construcción y el mantenimiento de las calles, la preservación del patrimonio y edificios, las redes de abastecimiento de energía, alimentos y agua, el alcantarillado, los centros de decisión políticos, la forma de asistencia y solidaridad

O aprender sobre a cidade, abarca a problemática de como conhecê-la, se trata da cidade como conteúdo educativo:

En las megalópolis actuales, entremezcladas con elementos extraterritoriales y multiculturales e insertas en la complejidad social que plantea la globalización económica, se hace muy difícil reconocer significados a partir de la estructura físico-visual del espacio urbano. Caminar o vivir por el barrio más antiguo de la ciudad, en el cual quedan construcciones de distintas épocas intercaladas con construcciones modernas, permite comparar sus estilos y materiales a simple vista, sin embargo para poder comprender por qué esos materiales y no otros, cuáles son las influencias del modelo económico imperante en los distintos momentos, los estilos de vida y relación entre los habitantes que supone cada uno, deberemos recurrir a otro tipo de información (ALDEROQUI, 2003, p. 161).

A autora discute que uma das questões mais importantes nessa dimensão é identificar que nos bairros existem diferentes itinerários, por vezes fechados e seletivos, que implicam na reflexão que leva a reconhecer as causas dessas desigualdades. Com efeito,

lo real no tiene nada de simple, sería ilusorio pensar que el simple contacto con la realidad provoca inmediatamente una conciencia auténtica de la misma. La relación con el ambiente urbano inmediato no enseña si no está bien elegida y si no provoca, gracias a la conducción del maestro, una ruptura, un “extrañamiento”, otra mirada (ALDEROQUI, 2003, p. 162 *apud* ALDEROQUI, 2001).

Assim, em termos gerais, se trata de contextualizar-se com o entorno, aprimorar os sentidos de forma a perceber as problemáticas ao redor, isso porque:

El territorio está ligado a la sensibilidad y es del dominio de lo visible; para convertirlo en un lugar de observación es necesario ir con preguntas que movilicen y circunscriban el objeto de estudio. Las explicaciones no están en los muros, ni en los pavimentos, sino en las relaciones que se establecen y que permiten organizar lo que observamos otorgándole un sentido a los objetos materiales (calles, edificios, lugares), de este modo... es el conocimiento el que permite simplificar la complejidad de lo real (*idem*, 2001).

O aprender da cidade, situa-se no horizonte exato das experiências urbanas de apropriação do espaço público, que mais adiante serão estudadas neste capítulo, posto que coloca a cidade como agente de educação, ou melhor, como agente informal e não formal de educação, já que é na cidade que sujeitos e ideias se encontram. Objetivamente que a questão urbana aparece na modalidade formal de educação, como também serão mostradas em algumas experiências mais adiante. Assim, o aprender da cidade pressupõe compreender a cidade, assim, como um transmissor e captador potente e diverso de conhecimento, informação e cultura. É “a cidade que ensina a si mesma” (MEDEIROS NETA, 2010, p. 219).

Alderoqui (2003, p. 165) indica que essa dimensão tem a ver com a densidade diversa dos encontros humanos e os produtos culturais:

En esta dimensión sucede el encuentro con las diferentes clases de personas, hombres y mujeres, niños y ancianos, ricos y pobres, empleados y desempleados, etc. aunque, como muy bien señala Sennet (1994), el mero hecho de la diversidad no impulsa a las personas a interactuar. En este espacio de experiencias urbanas, el conocimiento obtenido es un conocimiento relativamente superficial, un saber acerca del uso de la ciudad y cómo circular en ella que no necesariamente provoca una comprensión más allá de la evidencia y la apariencia. Sin embargo dicho conocimiento ingenuo puede transformarse en enriquecedor si es acompañado de estímulos, reflexiones y sugerencias.

Com efeito, as experiências urbanas constituem um fator educativo e formativo de importante relevância para a educação urbana, portanto para esta pesquisa. Por experiência urbana compreendem-se práticas amplas da cidade, de apropriação do espaço público com

una frecuentación continuada y autónoma, en el sentido de experiencias directas, seguras e integradas socialmente en las cuales el disfrute provocado por la independencia y la autonomía, se enlazan con la curiosidad, la sorpresa, la maravilla y también la preocupación y la percepción de un control difuso que limita pero también otorga seguridad (ALDEROQUI, 2010, p. 166 *apud* INDOVINA, 1995).

Assim, a educação urbana enquanto práxis pedagógica, como dimensão educativa de ação política, especialmente no horizonte do aprender da cidade está vinculada à reflexão crítica das relações de poder na sociedade. Como foi visto anteriormente em Foucault (1981), o poder é um exercício estratégico que se configura a partir das relações de força que constroem particularidades, sendo aplicado, portanto, para processos formativo-educativos. E é considerando estas questões, que a educação urbana delineia-se como possibilidade de afirmação da cidadania crítica e ativa e como um processo permanente de autocapacitação do indivíduo para lidar com os problemas urbanos do cotidiano, “já que o cidadão contém a cidade, e ao mesmo tempo está contido nela. É essa relação entre um e outro que viabiliza uma dada pedagogização pela e na cidade” (MEDEIROS NETA, 2010, p. 214).

Por outro lado, a educação urbana pode ser compreendida como um conjunto de ações que visam (re) ativar o papel de cidadão e do poder público na co-responsabilidade para com a cidade e, portanto, guarda a potencialidade do poder-agir sobre os rumos da cidade. Nesse tocante, o objetivo principal da educação urbana seria chamar a atenção da população para que ela passe a exercer de forma plena a sua cidadania, ou seja, trazer de volta o sentimento de ser cidadão, tão enfraquecido na sociedade contemporânea, e para que isto ocorra é preciso ampliar a participação e a confiança de todos os que vivem na cidade (LESSA, 2006).

Em linha interpretativa semelhante, Vogel (1995), analisa ser necessário iniciar um trabalho sistêmico de conscientização dos problemas urbanos e estimular o aprendizado de como enfrentá-los através da participação social. O sentimento de cidadania nasce com a participação e cidades educam, ensinam isso “seja porque tem um conteúdo que precisa ser aprendido, seja porque elas têm espaços onde a formação das pessoas é possível, seja ainda porque a própria cidade é um conteúdo de ensino a ser estudado e aprendido” (CAVALCANTI, 2003, p. 193).

De acordo com KOGA (2002, p. 45), trazer à tona a criação e o fortalecimento de cidades mais dignas, dotadas de espaços urbanos mais justos e democráticos,

significam fatores de potência dos sujeitos individuais e coletivos. Considerar o lugar e as pessoas que nele vivem como portadores de opiniões, críticas, conhecedores da realidade implica uma refundação do território, em que a participação dos sujeitos estabelece com a cidade uma conjugação necessária para a prática da cidadania e da civilidade.

O último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 aponta a crescente taxa de urbanização do Brasil, expressa na ordem de 84,4%. Este dado mostra claramente dois fatos que beiram a obviedade. O primeiro é que uma imensa parcela da população do país mora nas cidades e o segundo é que, evidentemente, é premente a necessidade do cuidado com as problemáticas que tal grau de urbanização confere à vida das pessoas e aos espaços das cidades.

E é considerando este ponto último, especificamente, que se apresenta a educação urbana como caminho possível para melhoria das condições de vida das pessoas que vivem nas cidades. A educação urbana ampara-se a essa perspectiva, quando tem como premissa básica estimular a participação qualificada dos cidadãos no sentido de assumirem novos papéis e espaços que a democracia favorece. Como ressalta Lessa (2006):

É a necessidade da sociedade – como um todo – reagir aos problemas urbanos e à desesperança de vida que torna oportuna a aproximação de urbanistas e educadores. A Educação Urbana deve contribuir para preparar cada um para o exercício de convivência no espaço público. Deve mostrar a necessidade do indivíduo se deslocar para a ótica do coletivo; deve sensibilizar a todos sobre a interferência das construções privadas ou públicas sobre a qualidade do espaço público; deve acentuar a necessidade de preservar o patrimônio cultural, as áreas livres e o ambiente natural.

A cidade contemporânea precipita e expressa relações de poder, tensões e disputas que caracterizam a vida social, qualificando e diferenciando certos espaços da vida urbana cotidiana como espaços públicos. Nesses espaços intervalares, muitas vezes marcados pela efemeridade, a negociação socioespacial é fundamental, a violência é latente, o conflito é inevitável: mas neles estão possibilidades concretas da experimentação do imprevisível. São neles que corre a vida cotidiana e ainda persiste a rica possibilidade do encontro com o estranho na experiência urbana contemporânea (LEITE, 2009). Entende-se que a apropriação do espaço público por manifestações, práticas, ações associados aos conhecimentos e vivências dos cidadãos envolvidos

direta ou indiretamente nesses movimentos operam conhecimento-emancipação para cidadania crítica. Assim como, efetivamente, a apropriação do espaço público também é a forma como os indivíduos utilizam os espaços cotidianamente, numa escala micro, apropriação do espaço de uma praça, por exemplo, sem nenhum sentido político.

O espaço público é, portanto, naturalmente propício para a formação, a prática da liberdade e a provisão de diálogo (MIRANDA, 2013). Assim constitui-se como a base da construção do conhecimento. Harvey (2013) evoca as funções urbanas como formadoras de um sítio favorável à ação política de lutas, de práticas de movimentos sociais e também para revoltas. Miranda (2013, p. 4), a partir de Virilio (1996, p. 19), considera que o contingente revolucionário não atinge a forma ideal na fábrica, mas na rua, o que confirma a ideia “de que a revolução se faz na cidade”. À luz dessa perspectiva, de fato, a cidade é o “lugar em que o mundo se move mais, e os homens também”, como afirma Santos (1997, p. 83).

Sob este prisma, o que Henri Lefebvre (1991, p. 30) considera que a revolução urbana expande-se num sentido novo “de ruptura do cotidiano e de restituição da festa, este é o desígnio possível da revolução e a função primordial da cidade”. Dessa forma, o possível ou as possibilidades constituem-se no que “é criado mediante a ação e a prática da liberdade: A ação tem como recursos a palavra e a luta (...) ambos tem lugar no espaço público” (MOZAS, 2012, p. 6 *apud* MIRANDA, 2013, p. 5). No sentido proposto por Harvey (2012), a festa e a liberdade, com isso, podem ser entendidas como verdadeiros laboratórios mágicos que as ruas se convertem nos movimentos e ações de apropriação da cidade.

Assim, compreende-se que o conhecimento-emancipação que emerge da cidade está para além do controle “estrito capitalístico, a própria intensificação dos fluxos da matéria, da população e do urbano gera descodificações, que tendem a escapar para a periferia” (DELEUZE e GUATTARI, 2002, p. 371 *apud* MIRANDA, 2013, p. 4) e que, com isso, encontra assento nas experiências urbanas que tentam escapar a esse controle e às formas tradicionais de educação, ganhando contorno próprio que figuram na informalidade de processos educativos de partilha de experiências urbanas e ações coletivas.

Há de se considerar, portanto, a importância acerca de ações que aproximem o sujeito da reflexão sobre a cidade, da potência que atravessa as relações sujeito-cidade nas experiências de apropriação do espaço, a partir de alguns questionamentos. Por que a noção de cidadania tem se

colocado em evidência especialmente nos movimentos que se expressam na cidade? Como se coloca a dimensão educativa em torno da cidadania nas práticas e experiências de empoderamento do sujeito enquanto cidadão? Assim, sob a perspectiva da educação urbana, é de fundamental importância partir do entendimento primeiro de que a cidadania seja encaminhada pela noção de práxis do sujeito na sua relação com a cidade, cujo entendimento passa principalmente pela prática (atividades, ações, movimentos, lutas) articulada à teoria (que pode ser compreendida como o próprio reconhecimento de direitos e deveres do sujeito enquanto cidadão). Aí reside a ideia da educação urbana no sentido de que as pessoas precisam conhecer, entender a cidade (teoria) para poderem atuar, intervir sobre ela (práxis).

A educação urbana pode se consolidar como uma importante contribuição (de caráter informativo e formativo) para qualificar a relação do sujeito com a cidade, mediando e aproximando-o das decisões de planejamento e gestão urbana. A educação urbana pode se configurar como uma importante porta-voz de demandas e de anseios sociais, que favoreçam o pensar a cidade, valorizando a autonomia e a cidadania, imprescindíveis para o desenvolvimento de processos educativos. Ao mesmo tempo em que dá ênfase à dinâmica dos bairros, dos territórios em microescala, a aproximação do urbanismo com a educação estimula o debate sobre as políticas da cidade, para a cidade e pelos cidadãos, portanto, essa integração das políticas e a participação dos cidadãos apresentam-se como questões primordiais para a educação urbana.

6 QUANDO AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO URBANA TORNAM-SE ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E ENSINO

Este capítulo se propõe a discorrer especialmente sobre a contribuição dos diversos espaços educativos, sobretudo a cidade, com o objetivo de evidenciar que as formas de apropriação do ambiente urbano, materializadas em experiências de associativismos não-institucionais e/ou institucionais guardam potencialidades educativas na perspectiva de uma cidadania ativa e crítica e, efetivamente, para a educação ao longo da vida. Compreende-se, com isso, que as experiências sujeito-cidade além de atravessarem questões de interesse coletivo da vida urbana, contribuem tanto para a formação dos sujeitos diretamente envolvidos nas mobilizações como para o aprendizado daqueles indiretamente envolvidos, enfim, dos sujeitos

que as vivenciam também como “espectadores” ou como público atuante que milita ou simpatiza com as causas colocadas nessas experiências. E, em geral, essas experiências tem um grande potencial de sensibilizar a sociedade para as questões que envolvem o campo ambiental. Assim, este capítulo tem como objetivo evidenciar as experiências urbanas formativas e informativas que acontecem entre sujeito e ambiente urbano.

Como bem sintetiza Miranda (2013, p.14) e como será demonstrado ao longo do texto, as experiências educativas de apropriação da cidade são formas de “ocupações táticas, não são espontâneas”. Para tanto, o capítulo estrutura-se de forma a torná-las visíveis a partir de dois eixos principais: o primeiro, discute algumas experiências urbanas à luz da Sociologia das Emergências, fundamento sociológico não-convencional desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2004) e do Princípio Esperança de Ernst Bloch (2005), trazendo especialmente experiências urbanas educativas que se vinculam ao campo ambiental, ao debate do direito ao corpo, do Direito à Cidade e do urbanismo tático. O segundo eixo traz algumas experiências formais de educação urbana, que tem contribuído para a re(aproximação) entre educação e cidade.

6.1 Descolonizar a rebeldia: experiências urbanas informais e/ou não formais à luz da sociologia das emergências e do Princípio Esperança

Seguindo os ensinamentos de Paulo Freire (1977), em linhas gerais, a educação deve ser compreendida em sua perspectiva verdadeira, que não é outra senão a de humanizar o homem na ação consciente que ele deve fazer para transformar o mundo. Essas ações que rompem com paradigmas conservadores, que tornam visíveis as experiências emancipatórias e que geram conhecimento, portanto, exigem uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, “requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma base constante, implica invenção e reinvenção através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitando que estes aprofundem suas tomadas de consciência da realidade na qual estão (FREIRE, 1977, p.33).

Assim, as práticas e ações emancipatórias estudadas aqui levam em consideração que “a teoria e a prática são algo idicotomizável, a relação sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a

ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática por sua vez ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente” (FREIRE, 1977, p. 41). Por isso, no campo da atuação do sujeito em seu contexto social, Cavalcanti (2003) aponta que ele deve cumprir as suas tarefas sociais em consonância com o projeto de sociedade que acredita. Afinal, os fins da educação, quando elaborados criticamente, direcionam a prática educativa e esta deve se relacionar com os contrastes e contradições da sociedade aos interesses ideológicos, políticos, culturais, filosóficos, científicos, dentre outros.

A partir da compreensão de que o saber técnico-científico é incompleto, assim como todas as formas de conhecimento, torna-se fundamental compreender a importância das formas alternativas de pensar e entender a cidade através das experiências. Na medida em que diálogos e os conflitos possíveis são reconhecidos, esses diferentes saberes poderão se figurar, eventualmente, em formas híbridas de conhecimento emancipatório, que considere a pluralidade e a riqueza de experiências multiculturais postas no mundo.

Considerando essa perspectiva é que Boaventura de Sousa Santos (1997) afirma que todo esse movimento dispara na sociedade ações emancipatórias, que frequentemente tornam-se invisíveis no dia-a-dia da cidade. Essas experiências investidas de conhecimento-emancipação significam um rompimento com o senso comum conservador e mitificador, no sentido de transformar-se num senso comum novo e emancipatório (KOGA, 2002, p.47).

Por outro lado, a construção desse senso comum emancipatório é desigual, conforme destaca Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 109), “ele é construído para ser apropriado privilegiadamente pelos grupos sociais oprimidos, marginalizados ou excluídos, e de facto, alimentado pela prática emancipatória destes. Por outro lado, há uma espécie de ocultamento da potência que guardam as experiências dessas ações emancipatórias”. Esse fato pode ser exemplificado quando da construção de espaços urbanos a partir de projetos político-ideológicos homogeneizantes, como o fenômeno dos condomínios fechados, shopping centers e outros espaços afins. Sabe-se que esses projetos urbanísticos oficiais para a cidade desenvolvidos e desenhados por instâncias específicas (escritórios de arquitetura ou órgãos públicos de planejamento urbano) muitas vezes não consideram as dinâmicas sociais do lugar e as formas de apropriação dos cidadãos e emergem como propostas planificadoras e padronizantes.

Em algumas situações são abertos canais de interlocução entre cidadãos e empreendedores, contudo muitas vezes são espaços que apenas legitimam suas intervenções sem levar em consideração a potência das experiências sociais que esses espaços guardam. Para tanto, faz-se necessário compreender a importância dos diversos saberes e experiências sociais vivenciadas pelos cidadãos na cidade, no sentido de explorar a pluralidade de alternativas de ações emancipatórias congregam.

Então, na perspectiva de integrar os cidadãos ao cotidiano político-administrativo da cidade, o que significa tornar visível a riqueza de experiências vivenciadas por eles, participando dos rumos da cidade através de caminhos que resistem a formas padronizantes de conhecimento e que produzam reflexões que alarguem a cidadania é que torna-se importante reafirmar, que as formas de interação com os espaços da cidade podem se configurar em experiências emancipatórias. Aqui cabe a seguinte reflexão de Santos (2004):

A experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição social científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Esta riqueza social está a ser desperdiçada e é deste desperdício que se nutrem as idéias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. Para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim das contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas (SANTOS, 2004, p. 778).

O autor entende que o modelo de racionalidade dominante do conhecimento técnico-científico é pautado por uma razão indolente, arrogante, que deve ser substituída por uma razão cosmopolita. O autor procura fundar esse novo modelo de racionalidade cosmopolita em três procedimentos sociológicos, designados por ele de sociologia das ausências, sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Assim, para o autor uma reinvenção da emancipação social seria possível a partir da crítica sobre duas formas de indolência da razão: a razão metonímica e a razão proléptica, metaforicamente designadas pelo autor ao utilizar as figuras de linguagem metonímia e prolepse. Em poucas palavras, a razão metonímica reivindica-se como a única forma de racionalidade, obcecada pelo todo em detrimento das partes do contexto. A razão proléptica preocupa-se em antever o futuro, “porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear automática e infinita do presente” (SANTOS, 2004, p. 779-780).

A condição fundamental para recuperar ações emancipatórias desperdiçadas é pensar as dicotomias para além dos arranjos de poder, assim, se revelariam outras relações e articulações

que têm sido ofuscadas e “invisibilizadas” pelas dicotomias dominantes. Para tanto, a sociologia das ausências traz a seguinte reflexão:

Pensar o Sul como se não houvesse Norte, pensar a mulher como se não houvesse o homem, pensar o escravo como se não houvesse senhor. O pressuposto deste procedimento é o que a razão metonímica, ao arrastar estas entidades para dentro das dicotomias, não o fez com pleno êxito, já que fora destas ficaram componentes ou fragmentos não socializados pela ordem da totalidade. Esses componentes ou fragmentos tem vagueado fora da totalidade como meteoritos perdidos no espaço da ordem e insusceptíveis de serem percebidos e controlados por ela (SANTOS, 2004, p. 786).

Desta forma, a racionalidade cosmopolita traz como alternativa à razão metonímica, a sociologia das ausências e à razão proléptica, a sociologia das emergências. Portanto, o sentido central da aplicação desses fundamentos sociológicos é justamente evitar o desperdício da experiência social, reconhecendo as possibilidades de apropriação do espaço da cidade pelos cidadãos. O procedimento sociologia das ausências tem como objetivo empírico tornar visíveis as manifestações sociais ocultadas ou marginalizadas e com base nisso, transformar as ausências em presenças, centrando-se nos fragmentos da experiência social não-socializados pela totalidade metonímica. A sociologia das ausências visa demonstrar que o que não existe (as experiências sociais ocultadas) é, no fundo, produzido pelo pensamento hegemônico como não-existente: “estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes (...) são, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas” (SANTOS, 2004, p. 789).

Assim, a sociologia das ausências pretende identificar como acontece o desperdício das experiências. Como afirma Santos (2004, p. 789), “tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade pode ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política”. Em linhas gerais, então, a sociologia das ausências é um exercício contrafactual que pretende confrontar-se com o senso comum científico tradicional. Por isso, exige imaginação sociológica que permita avançar epistemologicamente e democraticamente para reconhecer as experiências sociais existentes no mundo.

Esta pesquisa, no entanto, ampara-se primordialmente no procedimento sociológico da sociologia das emergências, já que esta pretende investigar as alternativas que permeiam o horizonte das possibilidades concretas, levando em conta a ampliação simbólica das experiências. A sociologia das emergências revela-se, com isso, por via da amplificação destas pistas, que

poderão ocorrer em cinco campos sociais, elencados a seguir: experiências de conhecimentos; experiências de desenvolvimento, trabalho e produção; experiências de reconhecimento; experiências de democracia e; experiências de comunicação e de informação. Segundo Santos (2004, p. 796), na ciência moderna a realidade e a necessidade não precisam da possibilidade para dar conta do presente ou do futuro. Para o autor “a possibilidade é o movimento do mundo”, contudo é uma categoria modal negligenciada pela modernidade.

Ambas as sociologias, a da ausência e a das emergências, ampliam o presente. Mas enquanto a primeira o faz “juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica” (*idem*, 2004, p. 796), a sociologia das emergências o faz incorporando as possibilidades e as expectativas futuras que ele, o presente, comporta. À esperança contrapõe-se a frustração que, entretanto, não pode ser blindada. É possível, ainda assim, atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade de frustração. As expectativas sociais, portanto, movem a sociologia das emergências. Essas expectativas são contextuais, concretas e radicais, porque “no âmbito dessas possibilidades e capacidades, reivindicam uma realização forte que as defenda da frustração. São essas expectativas que apontam para os novos caminhos da emancipação social, ou melhor, das emancipações sociais” (*ibidem*, 2004, p. 798).

O trabalho de tradução representa uma alternativa para interpretar as experiências de emancipação social, bem como os seus agentes, no sentido de compreender que todas as culturas são incompletas e podem enriquecer e serem enriquecidas pelo diálogo e confrontos com outras culturas. O trabalho de tradução cria as condições necessárias para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiência (SANTOS, 2004, p.814-815). O trabalho de tradução, com isso, é complementar à sociologia das ausências e à sociologia das emergências, portanto, se constitui em alternativa para interpretar os saberes e as práticas, bem como os seus agentes, além de tentar esclarecer o que une e o que separa os diversos movimentos e as diferentes práticas.

A cidade é um espaço complexo e requer uma análise multi e interdisciplinar, como já fora mencionado. A aproximação entre educação e cidade pode constituir-se em ferramenta que incremente essa riqueza de análise. Compreender a cidade a partir de uma leitura ampla na perspectiva de sua relação com o processo de formação das pessoas, individual e coletivamente, a

partir de seus referenciais culturais, pode ser uma alternativa de tornar visível as experiências sociais ocultas pela razão indolente.

Essa perspectiva de uma compreensão mais vasta e diversa da cidade e ao mesmo tempo a capacidade de nela viver e de nela intervir podem resultar debates que interessam a educação urbana “como espaço e paisagem urbanos; cidade, cidadania, cultura urbana, cotidiano urbano; a cidade e sua dinâmica, a moradia, a produção, a circulação na cidade; a cidade e o ambiente urbano, a cidade e o direito à cidade” (CAVALCANTI, 2003, p. 193), que são elementos que fazem parte do cotidiano da cidade e que podem ser racionalizados pelos cidadãos para uma maior apreensão da cidade e o que ela pode oferecer de melhor.

Portanto, é importante assinalar que esses aspectos permitem entender a cidade em seus movimentos, seus espaços segregados, seus espaços planejados racionalmente. Todavia, nessa mesma lógica, compreende-se as contraracionalidades e a luta pelo direito à cidade, aqui entendido como o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações; o atendimento à função social da cidade e da propriedade urbana; e a gestão democrática por meio da participação da população e de suas entidades representativas na formulação, execução e acompanhamento de planos, programas e projetos de Desenvolvimento Urbano.

É necessário superar a visão conservadora do planejamento urbano, que exclui a participação dos cidadãos, e buscar a integração das políticas urbanas na perspectiva da consolidação do direito à cidade, a partir da construção do debate sobre a cidade que se pretende ter em contraponto com a que se vive. Ao invés de se manter na condição passiva, os cidadãos podem assumir um papel proativo, que possa contribuir para a equidade social na produção do espaço urbano. Essa passividade e essa cumplicidade cristalizam a ideia de que a cidade não é construída para o bem comum, por isso, frente às dificuldades diárias impostas pela cidade injusta e excludente, a presença participativa do cidadão enquanto ator social nas decisões sobre a cidade é praticamente inexistente ou inexpressiva na conjuntura brasileira.

Quando se fala na relação entre um sujeito e a cidade em que ele vive, dentre outras questões pode-se invocar a estrutura político-administrativa da municipalidade que cria ou não canais de comunicação e participação para que os habitantes possam se relacionar com os

governantes. Entretanto, sabe-se que estes canais institucionais de diálogo, caso existam, podem não ser efetivamente úteis. O importante é que as formas de participação sejam fundadas em bases coletivas de colaboração. Mas de que tipo de produção coletiva está se falando? Muitas vezes, nesses processos de pensar a cidade, a participação social ocorre para cumprir uma agenda institucional, baseada na legislação urbana vigente que exige, por assim dizer, esse protocolo. Na verdade, entende-se que esses espaços se configuram em uma forma falsa de construção coletiva, que reproduz e legitima uma emancipação social excludente e ilusória, onde a própria linguagem de chamamento público e os termos técnicos adotados nestes processos são restritivos.

Por outro lado, existem outras experiências de participação e construção coletiva da cidade que não são institucionais, mas são construídas coletivamente no cotidiano da cidade e que, segundo Boaventura de Sousa Santos (2000), são ocultadas pela razão indolente do conhecimento técnico-científico. No sentido de evidenciar essas experiências e suas relações com a educação urbana, compreende-se como categoria de estudo o conceito do Ainda-não (potencialidades), proposta por Ernst Bloch. Esta categoria orienta a sociologia das emergências, procedimento sociológico criado por Boaventura de Sousa Santos (2004) para visibilizar as experiências sociais presentes no mundo. No sentido de referendar essas experiências, que guardam a aproximação sujeito/cidade e, com isso, dialogam diretamente com a educação urbana e a cidadania crítica, a sociologia das emergências é responsável por investigar as alternativas que permeiam o horizonte das possibilidades concretas, levando em conta a ampliação simbólica dos saberes.

Sendo assim, utilizando a sociologia das emergências como fundamento sociológico não convencional alinhado ao Ainda-não, que exprime capacidade (potência) e possibilidade (potencialidade), será possível inscrever no presente uma possibilidade amparada por condições concretas e reais. Para Santos (2004), é esta incerteza que amplia o presente, como se em cada momento houvesse uma diversidade de possibilidades, onde as oportunidades de transformação que o presente oferece são únicas e o importante é não desperdiçá-las.

O Ainda-não, conforme o caso, pode ser até mesmo o contudo que vai surgir objetivamente no mundo, “é desta forma com todas as situações produtivas que estão na origem de coisas que nunca existiram antes, este é o espírito do sonho para a frente, este espírito repleto

do Ainda-não como forma de consciência de algo que se aproxima. O que o sujeito aqui fareja não é bafio de porão, mas o ar da manhã” (Bloch, 2006, p. 117).

A tese-síntese do Princípio Esperança blochiano funda-se na assertiva de que no real há um não. O indivíduo não é o predicado ou ainda não detém todo o predicado que pode ser, assim,

o homem se caracteriza como um ser inacabado, como o homem é um ser de pulsões e o é precisamente por conta do seu inacabamento tende ao seu epílogo a partir das tendências que lhes constituem. O estímulo de base que mobiliza os homens são suas carências, cuja a pedra de toque é a fome, mas as fomes dos homens são diversas em quantidade e qualidade, não se resumem às suas necessidades de existência, há também outras necessidades como as espirituais, éticas... (LIMA, NETO e RECH, 2009, p. 10).

Logo, as raízes da esperança estão ligadas ao fato de que a existência humana é movida por suas carências e anseios. Bloch reconhece que as potencialidades guardam predisposições de possibilidades reais e concretas. Nesse sentido, no possível porta o germe do real e, por isso “é um possível objetivamente real. É o ser ainda não realizado, mas possível pela própria base material do ser que aí se mostra como possível, nestes germes de realidade utópica que hoje adquirem realidade sob a forma da obra de arte, do ideal ético ou dos sonhos de superação” (LIMA, NETO e RECH, 2009, p. 13).

Segundo Bloch (2006), a esperança é uma antecipação do futuro, que revela a existência de possibilidades em aberto na base material do ser do mundo, da natureza e do homem e, de certo modo, expressa a percepção de tais possibilidades objetivo-reais, as tendências e latências inscritas no presente. Por isso, as potencialidades educativas que a cidade oferece consistem em esperança de conhecimento que ainda-não-é, um conhecimento aberto ao porvir, já que, segundo Bloch (2006), a esperança funciona como princípio orientador da ação humana, porque tem fundamento no ser material do homem e do mundo.

Nesse sentido, a educação, através dessas experiências guarda um compromisso com a luta pela superação das condições de vida na cidade, que relega a maioria dos cidadãos a um cotidiano de carências. Em termos blochianos, a compreensão é que as ações podem resgatar a aproximação sujeito/cidade, mediando a busca por uma vida melhor na cidade, que nunca se esgota nem se completa. Entende-se que as experiências elencadas a seguir assentam-se no Princípio Esperança e na Sociologia das Emergências, se ressignificando para tornar-se presença e conhecimento-emancipação e, com isso, cidadania.

6.1.1 Experiências urbanas educativas e meio ambiente

No sentido de contribuir para a reflexão da importância de trabalhar o meio ambiente urbano para além do prisma que se limita ao debate da preservação/proteção dos recursos ambientais, mas que considere o ambiente construído pela apropriação e produção do urbano e do ambiente no contexto de experiências de educação urbana é que “a abordagem urbano ambiental, dentro de uma perspectiva integrada da complexidade social e espacial, introduz a produção da degradação do meio ambiente no seio da discussão do espaço geográfico apreendido na apropriação vivida da experiência cotidiana, e não apenas como meio ambiente, quando perde suas substâncias e significados (PENNA, 2002, *apud* RODRIGUES, 2001, p. 213).

O cenário contemporâneo das cidades de médio e grande portes no Brasil e no mundo é de crise do capital,

do consumo desenfreado, padrão produtivo baseado no uso intensivo de energia, ampliando crescentemente as necessidades desta e, ao mesmo tempo, ensejando a produção de dejetos e descartáveis, a compor massas crescentes de lixo, em muitos casos, em muitos casos, não tratados, que constituem uma das dimensões do grave problema ambiental materializado nas áreas urbanas (GUERRA, 2014, p. 259).

Com efeito, de acordo Penna (2002), elementos que se inserem na questão urbana como a problemática habitacional, crescimento e expansão urbana, dentre outros, são dimensões da realidade urbana que têm sido tratadas isoladamente, cristalizando uma dicotomia “ao serem abordadas fora da questão da produção social do espaço e da natureza”. Assim, é necessário entender que a questão urbano ambiental é fruto da intervenção da sociedade sobre a natureza e que precipitam as contradições do modo de produção capitalista, consumo insustentável e também formas insurgentes (no sentido de rebeldes) de apropriação da cidade por contraracionalidades, que entram em choque com o capitalismo flexível, onde “não há mais um fora, todo o planeta está sob a jurisdição do mercado” (NEGRI e HARDT, 2002, p. 208, *apud* MIRANDA, 2013). Assim, vincular a problemática urbana ambiental por intermédio de ações emancipatórias de apropriação do espaço público é superar dicotomias e, mais ainda, aprender da cidade, produzir conhecimento e descolonizar a rebeldia. Destarte, é importante compreender que

o meio ambiente, construído e natural, da cidade é um espaço que possui, não raro, ocupação política intencional, tanto pelo Estado quanto pela sociedade.

Dia Mundial Sem Carro

Diferentemente do que defende o marxismo clássico ou parte dele, a revolução por uma sociedade mais justa passa não tangencialmente, mas direta e profundamente por uma revolução subjetiva, ou seja, nas subjetividades dos sujeitos. Manzini-Covre (2001) aponta para um dos níveis dessa revolução interna, que seria a possibilidade latente do homem contemporâneo romper cotidianamente com a alienação, sendo o consumismo uma das principais formas dela. Assim,

isso se daria a todo instante, nas relações diárias, criando relações que eliminem o homem “marcado” historicamente e apontem, dentro desse homem, o ser universal que possui. Trata-se de pensar, sentir e agir no sentido de que a cidadania se constrói a todo instante, nas relações sociais de que fazemos parte (MANZINI-COVRE, 2001, 64).

Com efeito, um exemplo exitoso dessas pequenas revoluções internas e que ganha grandes proporções no mundo pode ser materializada pelo 22 de setembro como uma forma de rompimento com a alienação na celebração pelo Dia Mundial Sem Carro (ver figura 1). A data foi criada com o objetivo de incentivar os cidadãos a refletirem sobre os problemas que o uso desmedido dos veículos, nas grandes cidades, pode provocar ao meio ambiente e ao bem-estar da sociedade. Assim, “o Car-Free Day começou oficialmente na França em 22 de setembro de 1997 e logo em seguida se espalhou por milhares de outras cidades do mundo todo. Com o sucesso dos eventos, em 2002, a comissão organizadora do Dia Europeu Sem Carro, lançou a Semana Europeia da Mobilidade” (www.archdaily.com.br/br/795742/dia-mundial-sem-carro-2016).

Figura 1: Avenida Paulista, coração de São Paulo, sem carros.



Foto: Mariana Gil/WRI Brasil Cidades Sustentáveis in: <http://thecityfixbrasil.com/2016/09/22/dia-mundial-sem-carro-mais-uma-oportunidade-para-transformar/>

A ideia é que a população deixe os carros e motos em casa e utilize nesse dia meios de transportes alternativos e, sobretudo, sustentáveis: transporte público coletivo, bicicleta, caminhadas, skate, patinete, patins etc. De acordo com informações do Archdaily, no Brasil, a data foi comemorada pela primeira vez em 2001, nas cidades de Porto Alegre, Caxias do Sul, Pelotas, Piracicaba, Vitória, Belém, Cuiabá, Goiânia, Belo Horizonte, Joinville e São Luís, onde os participantes organizaram "bicicletadas" para celebrar o dia e alertar a população frente aos danos ambientais e à saúde humana produzidos pelos gases do efeito estufa, bem como para sensibilizar sobre o respeito aos transportes não motorizados. Inspirados no modelo europeu, instituições governamentais e não governamentais brasileiras também aderiram à Semana da Mobilidade e, desde 2010, prepara uma agenda com discussões e atividades para ajudar a desenvolver um senso crítico na sociedade sobre os grandes males que gases do efeito estufa liberados pelos carros e motos podem causar ao meio ambiente e à saúde humana.

O Dia Mundial Sem Carro é marcadamente uma experiência de ocupação do espaço público da cidade, a exemplo de ruas e avenidas, por cidadãos e entidades que reivindicam melhores condições de mobilidade urbana sustentável nas cidades, que em geral, é organizado

pelo poder público municipal. Entende-se por mobilidade urbana³⁴ a capacidade de deslocamento de pessoas e cargas no espaço urbano através dos modos de transporte, que podem ser não motorizados (a pé, bicicleta, dentre outros) e motorizados (ônibus, motocicletas, carros, dentre outros). Mobilidade urbana é também o resultado da interação entre os deslocamentos de pessoas e bens com a cidade. Pensar mobilidade urbana sustentável é, portanto, pensar como os usos e a ocupação da cidade podem garantir o acesso das pessoas ao que a cidade oferece: trabalho, educação, lazer, cultura, saúde, dentre outros, com autonomia, segurança e conforto. Nestes termos, existe uma relação de reciprocidade entre modos de transporte e políticas de uso e ocupação do solo urbano.

Sabe-se que as melhores práticas de políticas de mobilidade no mundo levam em consideração não apenas o respeito ao meio ambiente, mas também a melhoria da qualidade do espaço público urbano e a justiça social. O aumento e a qualificação do deslocamento não motorizado certamente representa um papel significativo nessa equação, pois é o modo menos agressivo e mais adequado à escala humana. A diminuição do uso de automóveis particulares e o aumento da mobilidade não motorizada constroem um ambiente urbano mais agradável, reduzindo a poluição sonora e favorecendo o bem estar e a saúde do cidadão, além de incrementar a qualidade do espaço público, a equidade social, a solidariedade entre os indivíduos e estimular a salvaguarda e valorização do patrimônio urbano. A pertinência deste assunto aumenta muito se leva-se em conta o deslocamento de crianças, gestantes, idosos e pessoas com deficiência.

Quando um aeroporto vira parque urbano: O Tempelhof em Berlim

O mais antigo aeroporto da cidade de Berlim, o Tempelhof, foi construído entre os anos 1923 e 1930 e desativado em 2008 (ver figura 2 e 3). Considerado o aeroporto mais importante de Berlim até o final da segunda guerra mundial, ele foi danificado nesse período e posteriormente desativado. A história deste equipamento projeta-se para além do resultado da intensa evolução urbana da cidade durante o século XX. O uso contemporâneo da área do antigo aeroporto é resultado do intenso processo de participação e discussão da comunidade frente aos

³⁴ BRASIL ACESSÍVEL- Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana.

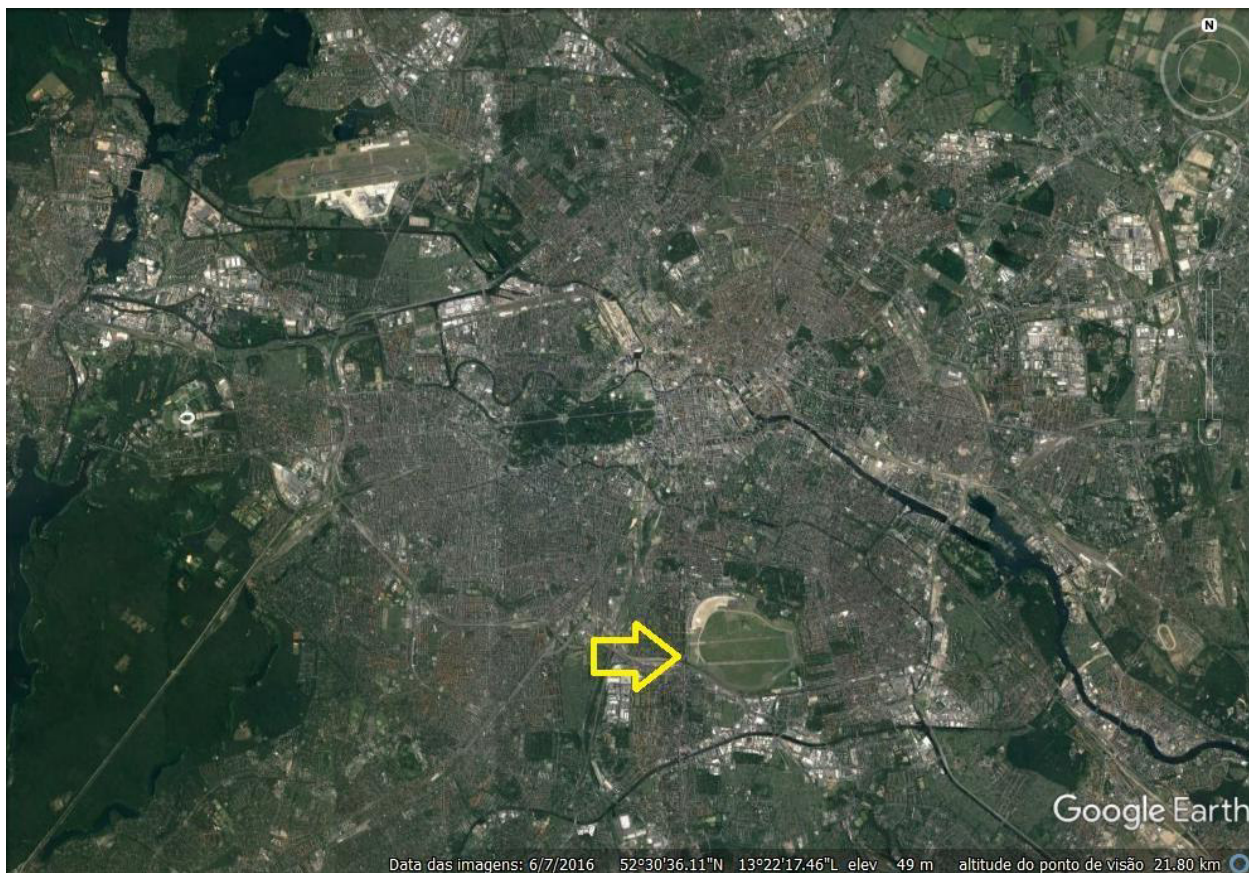
direcionamentos do poder público para novos usos da área depois de sua desativação. Esse processo de participação e controle social que se desdobrou, em linhas gerais, na transformação do antigo aeroporto em parque urbano (ver figuras 4 a 7) é referência mundial no debate sobre novos usos em vazios da cidade e sobre cidadania. De acordo com informações publicadas pelo jornal Die Zeit em 10 de dezembro de 2012, a área do Tempelhof corresponde a 355 hectares ou 3.550.000 m², o que o classifica como o maior parque urbano do mundo (Fonte: Entfaltung auf dem Rollfeld, jornal Die Zeit, 10/12/2012. In: <http://www.zeit.de/lebensart/2012-09/lust-auf-stadt-tempelhofer-feld>. Acesso em 29/12/2016).

Figura 2: Vista geral do antigo aeroporto Tempelhof, em Berlim.



Fonte: <https://sfurban.wordpress.com/2012/06/20/tempelhof-park/>. Acesso em 28/12/2016.

Figura 3: Vista de satélite da cidade de Berlim. Em destaque o antigo aeroporto Tempelhof.



Fonte: Google Earth (2016).

Assim, através do estudo do processo de transformação do aeroporto berlinense Tempelhof, uma reflexão importante se mostra sobre novas formas de reinterpretação de espaços levando em consideração abordagens mais próximas aos interesses da sociedade. Isso, porque, de acordo com a leitura de Nadia Martins Pinheiro Santos “o exemplo do Tempelhof desenvolve-se considerando os processos de transformação urbana da cidade com especial enquadramento aos processos emergentes e flexíveis na reapropriação de espaços vazios (SANTOS, 2013, p. 7).

Por outro lado, de acordo com Murteira (2013, p. 2):

a circunstância de um novo espaço em aberto na cidade surge como uma oportunidade de reconversão de um espaço, antes com uma função específica, num parque verde público que sirva a população envolvente e sirva de suporte para a expressão da Estrutura Ecológica Urbana. A oportunidade de aproveitar um espaço sem expressão e de o fornecer das ferramentas essenciais para que este surja como um local de regeneração urbana é um projecto bastante atraente e desafiante.

Assim, interessa saber que em outubro de 2008, após referendo, o Tempelhof foi desativado, o que resultou em fechamento ao público durante dois anos. Durante esse período foram vários os acontecimentos onde foram discutidos os possíveis futuros usos para o espaço. Face a este momento de discussão sobre o conjunto de toda a área, constituída pelo edifício do antigo aeroporto e a área não edificada das antigas pistas com grande valor histórico e simbólico, foram surgindo várias possibilidades e expectativas que se desdobraram em

um processo caracterizado pelo crescimento de visões distintas por parte da comunidade e órgãos responsáveis pelo projeto. A forte oposição da população ao projeto apresentado pela prefeitura municipal, que previa um parque e uma área reservada para a construção de edifícios residenciais, coloca-se como uma atitude característica de uma tradição de discussão e participação pública nos processos de transformação e regeneração urbana da cidade de Berlim (SANTOS, 2013, p. 21).

Figura 4: Uso do Parque Tempelhof em dia de verão.



Fonte: <http://phoneia.com/pt/the-new-psychogeography-de-aeroporto-de-tempelhof-uma-vez-que-um-landmark-nazista/>. Acesso em 28/12/2016.

Deste modo, o processo de debate público em torno do Tempelhof está dividido basicamente em três momentos: o primeiro, com a exposição de ideias de novos usos e debate em conferências e fóruns; o segundo, com a elaboração de um plano geral com as análises e ideias definidas na fase anterior e; o terceiro, já uma fase próxima à abertura ao público em 2010,

que caracteriza-se pela ocasião de elaboração de concursos públicos. De forma complementar a toda essa movimentação, estudiosos de diversas áreas do conhecimento se organizaram em movimentos de cidadãos a exemplo do “Tempelhof für alle” (Tempelhof para todos) e “100% Tempelhofer Feld” com o objetivo de discutir os planos de investimento para a área, especialmente os que levariam claramente de gentrificação. Interessante observar, que o nome do movimento “100% Tempelhof”, coloca em evidência o forte componente ambiental da discussão em preservar toda a área verde não-construída (100%) em um grande parque urbano.

Os princípios defendidos pelas organizações incidiam, sobretudo, no desenvolvimento de alto investimento e a impossibilidade de uso da área resultante da desativação como espaço público e coletivo integrado na cidade. Esses grupos mantiveram um percurso ativo de debates, que se manifestaram publicamente em diversos momentos do processo (SANTOS, 2013). Esta alargada discussão política estendeu-se também às universidades, que realizaram conferências e colóquios para promover o debate junto à comunidade. Assim, a comunidade exigiu desde as fases iniciais, a abertura da área ao público e a participação ativa da população nas decisões que levariam aos novos rumos da área.

Levando em consideração a constante e crescente individualização e autonomia da sociedade contemporânea, os espaços na cidade, com características como a área vazia do Tempelhof, revelam-se lugares potenciais ao desenvolvimento de experiências urbanas onde sujeito e cidade fazem parte do mesmo organismo vivo. Essa aproximação, onde o espaço convida à apropriação coletiva e onde o sujeito pode fazer uso livremente, resulta:

Da tradição de apropriação e vivência dos espaços desocupados em Berlim enquanto fenômeno social e arquitetônico, que consagrou-se em grande medida devido à crescente implementação de usos temporários, tolerantes e experimentais como adaptação dos espaços destinados a futuros desenvolvimentos, mas inseridos numa escala transitória que permite a vivência direta dos habitantes da cidade (SANTOS, 2013, p. 111).

Figura 5: Hortas no Parque Tempelhof.



Foto: Andrew T Jones *in*: <https://sfuurban.wordpress.com/2012/06/20/tempelhof-park/>. Acesso em 28/12/2016.

Figura 6: Parque Tempelhof.



Foto: Andrew T Jones. In: <https://sfuurban.wordpress.com/2012/06/20/tempelhof-park/>. Acesso em 28/12/2016.

Figura 7: Parque Tempelhof.



Fonte: <http://www.top10berlin.de/en/kiez/tempelhof>. Acesso em 28/12/2016.

Na leitura de Santos (2013, p. 124), a referência à necessidade de criação de jardins públicos e parques urbanos da cidade do século XIX e o início do século XX, foi resposta à cidade industrial que se projetava rapidamente e pode ser comparada ao desejo atual que reclama espaços de liberdade e indefinição. Para a autora, esses espaços estão associados à ideia de “memória e fascinação romântica pelo passado ausente como arma crítica frente ao presente banal e produtivista”. Desta forma, ao preservar o espaço do Tempelhof, o significado do processo de participação popular foi validado pelo esforço de ativação do lugar e “pela abordagem tolerante que tem vindo a reintegrar o espaço na dinâmica da cidade, no sentido de readaptar a transformação ao longo do tempo, sem anular os valores do vazio e promover uma aproximação delicada ao conceito de lugar (SANTOS, 2013, p. 124-125).

Segundo a análise de Murteira (2013, p. 76), por outro lado:

Cada vez mais o parque urbano é entendido não como antídoto, mas como parte integrante do tecido e dinâmicas urbanas. Ampara uma perspectiva integrativa e integradora da ecologia, entendendo a acção antrópica como parte indissociável desta pelas possibilidades de interações que promove. O parque enquanto elemento estruturante capaz de regenerar articular e despoletar um conjunto de processos urbanísticos, sociais e ecológicos é agora visto com um elemento essencial na cidade, potencializando uma relação simbólica entre o Homem e a Natureza.

A decisão de abertura do espaço do aeroporto ao público, em 2010, sem recorrer a novas construções, permitiu o seu uso como espaço público. Nesse sentido, a experiência urbana de apropriação e discussão coletiva do Tempelhof é emblemática para a educação urbana na medida em que a transformação do espaço, com grande ênfase na participação da comunidade foi catalisada pelo desejo coletivo da permanência do espaço não edificado do aeroporto. Essa experiência, marcadamente impregnada de força política da população, conforma-se em um parque urbano segundo um modelo aberto, possibilitando alterações programáticas conforme as necessidades da comunidade, baseado em diálogos e consensos.

Com efeito, nos termos propostos por Murteira (2013, p. 51), a experiência do Tempelhof traz também aspectos relevantes ao debate da sustentabilidade urbana. Segundo a autora, a ligação da área à estrutura verde urbana de Berlim tem um impacto importante na sua articulação com esta e na influência de trocas que advêm da sua existência:

Actualmente a existência de um parque de grandes dimensões resulta da existência de espaços industrializados abandonados, linhas de comboio em desuso e seus corredores e

outros espaços caídos no esquecimento da cidade (...) O princípio da sustentabilidade está presente não só ao nível da garantia da activação dos sistemas vivos e da sua continuidade como na economia de meios quer de implementação quer de manutenção. Por outro lado o desenvolvimento de um processo de interacção com a população e dum faseamento da intervenção que seja geradora de uma melhor articulação social da população de diferentes etnias existentes no local possibilita a introdução do Parque Tempelhof Freiheit na cidade de Berlim.

Neste sentido, a crescente participação popular no caso do Tempelhof, que ainda está em curso, mostra que a cidadania ativa e crítica conduzem ao fortalecimento do elo que liga educação à cidade. Nesse processo, a educação urbana, ao aproximar sujeito e cidade pode influenciar na qualificação do meio ambiente urbano, revelando práticas e ações que mobilizam a reflexão sobre o direito à cidade. Desse modo, integrar urbanismo e educação constitui-se em terreno fértil que guarda a possibilidade de motivar e qualificar essa relação.

Jardim Urbano: O Prinzessinnengärten em Berlim

Com o crescimento e a expansão das cidades, acabam surgindo espaços aparentemente residuais e devolutos, por vezes de propriedade privada à espera de valorização imobiliária, chamados popularmente de “terrenos de engorda”, que tornam-se, entretanto, áreas alternativas para impulsionar experiências de transformação urbana. Assim, organizações de cidadãos proativos, aplicando o conceito de *placemaking*, cujos projetos de intervenção são pensados e desenhados pelas mesmas pessoas que vão usá-los, atuam na educação urbana na medida em que debatem os rumos de áreas de interesse coletivo dando um uso sustentável para elas. Compartilhando desse ideal, o Prinzessinnengärten (Jardins das Princesas), localizado no bairro Kreuzberg em Berlim, é um caso interessante de placemaking e da dimensão educativa da cidade, que evidencia que a importância de práticas de iniciativa coletiva no espaço privado só reforçam a troca de experiências entre os bairros, estimula o desenvolvimento das comunidades, a melhoria do meio ambiente urbano e colaboram para a formação do sujeito:

Imagine a future where every available space in big cities is used to let new green spaces bloom. Green spaces that local residents create themselves and use to produce fresh and healthy food. The result would be increased biological diversity, less CO2 and a better microclimate. The spaces would promote a sense of community and the exchange of a wide variety of competencies and forms of knowledge, and would help people lead more sustainable lives. They would be a kind of miniature utopia, a place where a new style of urban living can emerge, where people can work together, relax, communicate and enjoy locally produced vegetables (...) Prinzessinnengärten is a new urban place of learning. (<http://prinzessinnengarten.net/about/>).

Figura 8: Acesso principal do Prinzessinnengärten



Fonte: <http://divein.social/tour/prinzessinnengarten/>. Acesso em 28/12/2016.

Figura 9: Vista geral do Prinzessinnengärten



Fonte: Santos, 2013.

O Jardim das Princesas de Berlim ocupa uma área de 6.000 m², funciona desde 2009 e é autossustentável. Ele trouxe nova vida à região, permitindo a diversidade de ocupação do espaço urbano e tornando a região menos árida. Apesar disso,

“a ideia de ocupar a área, apesar de representar o interesse dos moradores da região, não teve sempre passe livre para ser levado em frente. Em 2012, o local quase foi privatizado pela prefeitura, mas uma campanha que levantou 24 mil euros via crowdfunding e 30 mil assinaturas de moradores da cidade conseguiu garantir a não privatização do espaço e manter o Prinzessinnengarten vivo”³⁵.

Desde o século XIX a Alemanha desenvolve ações de incentivo à formação de jardins urbanos de uso comunitários, “quando o Estado cedia terrenos a grupos de poucos recursos para poder cultivar seus alimentos. Daí a palavra “Schrebergärten” que faz alusão a estas pequenas porções de terra para realizar jardinagem dentro das áreas urbanas³⁶. Assim, o fenômeno dos jardins urbanos é mundial:

Desde seu início nos bairros pobres de Nova York, já foram criadas hortas comunitárias em Paris, Montreal e outras cidades. Na capital alemã, houve um empurrão muito particular: a reunificação da cidade, após a queda do Muro no final de 1989, que dividiu Berlim por 28 anos. A mudança deixou uma grande quantidade de espaços vazios e abandonados³⁷.

Figura 10: A área do Prinzessinnengärten antes (2006) e depois do início do projeto (2012)



Fonte: Página oficial do projeto Prinzessinnengärten. <<http://prinzessinnengarten.net/about/>>. Acesso em 29/12/2016.

O projeto Prinzessinnengarten reúne pessoas do mundo inteiro em uma comunidade colaborativa, “ele é importante, por exemplo, para muitos imigrantes que estavam acostumados a

³⁵ “Prinzessinnengärten: o jardim que ressignifica o espaço urbano no meio de Berlim” 18 jun 2015. <<http://divein.social/tour/prinzessinnengarten>>. Acesso em 29/12/2016.

³⁶ Souza, Eduardo. "Como fazer cidades: “Guerrilheiros urbanos” e os Jardins Urbanos em Berlim" 03 Ago 2012. ArchDaily Brasil. Acessado 29 Dez 2016. <<http://www.archdaily.com.br/62376/como-fazer-cidades-guerrilheiros-urbanos-e-os-jardins-urbanos-em-berlim>>.

³⁷ <<http://www.laparola.com.br/hortas-comunitarias-se-popularizam-em-berlim>>. Acesso em 29/12/2016.

cultivar vegetais nos seus países de origem. Como ressaltam seus criadores, as plantinhas são só o catalisador de vários processos sociais”³⁸.

Com efeito, o que fica de mais importante dessa experiência é que, ao tornar o território um espaço de interesse comunitário, abrem-se importantes possibilidades de formação e aprendizado em torno das hortas urbanas para difundir os principais aspectos da biodiversidade local, da agricultura sustentável, impactos ambientais urbanos, uso e ocupação do solo, dentre outros. Além de propiciar um cenário de novas práticas de apropriação e interação dos cidadãos no sentido de que trabalhos colaborativos em comum. Além disso, iniciativas como esta reduzem as barreiras burocráticas para gerar mais transformações urbanas positivas, o Prinzessinnengärten é uma experiência urbana que estimula o conhecimento-emancipação e a cidadania ativa e crítica, já que cultiva as relações no interior da comunidade através de uma mesma atividade de interesse: trabalhar hortas e jardins e as relações sociais.

Para a socióloga Christa Müller, esse movimento é uma espécie de “contrapeso à sociedade neoliberal”. Para muitos, criar uma horta coletiva também é uma iniciativa cidadã. “Fazemos política no meio das alfaces”, brinca Gerda Münnich, que, depois de passar sua carreira diante das telas dos computadores, decidiu se dedicar às abóboras e aos repolhos. Esses novos urbanos “ficam felizes de produzir algo eles mesmos, no lugar de encher o carrinho no supermercado”, considera Burkhard Schaffitzel, do “Rübezahl Garten”³⁹.

O debate sobre o meio ambiente urbano está nos mínimos detalhes do projeto e envolve direta e/ou indiretamente toda a região:

ao mesmo tempo, construíram atrativos como um café, onde são preparados pratos com ingredientes providos dali, ajudando a saldar uma parte das despesas incorridas. Os alimentos, dessa forma, não percorrem grandes distâncias para chegar ao prato e a cadeia de produção de consumo é nula. Um dos princípios sugeridos é não enrijecer as atividades que ali se realizam, permitindo gerar práticas que extrapolam a outras escalas e localidades. Utilizando sacos de arroz, tetrapack e gavetas para cultivar tomates, alface e batatas, são construídos jardins unitários, replicáveis e adaptáveis a diferentes espacialidades. Os jardins urbanos podem assim ser acessíveis a qualquer pessoa que queira começar a plantar, a partir de seu próprio jardim ou espaço público⁴⁰.

³⁸ <<http://www.janelasabertas.com/2016/06/23/prinzessinnengarten-jardim-comunitario-berlim>>. Acesso em 29/12/2016.

³⁹ <<http://www.laparola.com.br/hortas-comunitarias-se-popularizam-em-berlim>>. Acesso em 29/12/2016.

⁴⁰ Souza, Eduardo. "Como fazer cidades: “Guerrilheiros urbanos” e os Jardins Urbanos em Berlim" 03 Ago 2012. ArchDaily Brasil. Acessado 29 Dez 2016. <<http://www.archdaily.com.br/62376/como-fazer-cidades-guerrilheiros-urbanos-e-os-jardins-urbanos-em-berlim>>.

Experiências como estas rompem com o paradigma de que áreas verdes urbanas devem conservar terrenos intocados dentro das cidades. Nesse sentido, amplia-se a reflexão sobre o meio ambiente urbano além da perspectiva da preservação/proteção de recursos naturais, aproximando o vínculo entre educação e cidade por outras vias. Além das relações simbólicas entre sujeito e cidade que a formação de espaços como estes incute, no sentido proposto por PENNA (2002), a produção da espacialidade da sociedade urbana está diretamente ligada à produção social, econômica, política e cultural, nos termos de uma urbanização cada vez mais excludente. Assim, “é preciso compreender que a cidade é produzida em relação a um conjunto complexo de práticas sociais, que envolvem toda a extensão das cidades. É ordem e, ao mesmo tempo, violência, econômica e política: exploração, expropriação e dominação (PENNA, 2002 apud DAMIANI, 1999, p. 118).

Além da análise supracitada, o sentido da produção social do espaço permite compreender outros fatores embutidos nas experiências urbanas de apropriação do espaço: a materialização de demandas sociais e do desejo. Manzini-Covre (2001) traça possíveis propiciadores, bem próximos, que dizem respeito à capacidade de trazer para fora a subjetividade, no sentido de expressá-la no mundo:

Assim, essa identidade adormecida do sujeito viria à tona através do traço espiritual, que permite ao homem perceber-se e perceber seu espaço no universo e, com isso, movimenta forças para ajudar a mudar o mundo. Do artista, do poeta, ou mesmo quem jamais fez ou criou arte, que tenha a qualidade de fazer vínculos de dentro pra fora, o do mundo externo e interno, num ciclo que se perpetua e que se alinha ao cuidado do universo como um todo e, portanto, com o seu destino (MANZINI-COVRE, 2001, p. 64-65).

A autora considera que a conjuntura atual de alta racionalidade exigida pelo cotidiano capitalista a quem ninguém foge e que o marxismo chama de alienação, cria no indivíduo uma parte morta ou amortizada. É justamente nesse íterim que o vínculo com o desejo aparece, como “o que motiva o ser humano a agir dessa ou daquela forma, como expressão do próprio fluxo da vida” (MAZINI-COVRE, 2001, p. 65). Assim as experiências urbanas que veiculam educação e cidade, portanto, de educação urbana, trazem de forma bastante intensa esse elemento, por vezes latente nos dias de hoje, mas que revela um potencial de transformação na sociedade. Certamente para externá-lo a mudança passa pela individualidade de cada um e isso tem a ver concretamente com o desejo, contudo, “desejos nada fazem, mas eles dão forma e retêm com especial fidelidade o que deveria ser feito” (BLOCH, 2005, p. 51).

É necessário, então, resgatar o desejo, isso porque:

O ato de desejar é mais amplo, possui mais matizes do que o apetecer, pois o desejar se expande para uma concepção em que o apetite imagina a forma do seu objeto (...) Contudo o apetecer passa a ser um desejar, adquire a concepção mais ou menos definida de seu objeto, mais precisamente de algo melhor (BLOCH, 2005, p. 50).

De acordo com Manzini-Covre (2001), essa revolução na subjetividade é o traço essencial para a existência da cidadania. Todavia, sua construção depende também de outras dimensões. É preciso haver, contudo, uma educação para cidadania, que pode ser conquistada e vivenciada nos próprios processos informais e não formais de educação, ou seja, a exemplo das experiências urbanas até agora aqui elencadas. Com efeito, experiências urbanas que transformam a realidade trazem a marca do desejo e do querer, assim, “ainda que exista um desejar sem o querer, isto é, um desejar claudicante e inativo, que se esgota na imaginação ou é impossível, não há querer que não tenha sido precedido por um desejar. E o querer será mais intenso quanto mais vividamente o alvo, concebido em comum com o desejar, tiver assumido a forma de um ideal” (BLOCH, 2005, p. 51).

Com efeito, tipos de organização mais espontâneas (nas quais emerge o sujeito coletivo), como o Jardim das Princesas em Berlim, o Dia Mundial Sem Carro, e a luta e resistência em torno do Tempelhof, que se organizam com o objetivo de defender interesses coletivos da cidade, bem como outras estruturas mais formais como sindicatos, são considerados importantes vínculos entre educação, cidade e cidadania. Contudo, compreende-se que os processos informais de educação, por não estarem vinculados a formatos padronizados que podem transfigurar interesses originais que a geraram, inaugura um repertório de possibilidades educativas importantes para a cidadania sob orientação do aprender da cidade. São ações que começam aparentemente pontuais, mas que vão ganhando volume e força que passam a repercutir em reflexões que discutem como a atitude individual, subjetiva, pode está diretamente ligada à qualidade de vida: seja no bairro, na escola, na cidade. É uma forma mais livre e autônoma de (se) educar e (se) formar para cidadania, sem necessariamente ter amarras institucionais que possam minar os desejos originais. É o sujeito, o cidadão colocar na conta dele próprio, portanto da sua subjetividade, que atitudes e práticas individuais se desdobram em diferentes consequências na vida do outro e de toda cidade.

Manzini- Covre alerta (2001), com isso, que na relação entre organizações espontâneas e partidos, por exemplo, há sempre a possibilidade de as primeiras serem cooptadas pelos segundos e que também aqui reaparecem a dubiedade no encaminhamento do exercício da cidadania:

De um lado, elementos de partidos se infiltram nessas organizações, no sentido de torná-las mais efetivas. Se nesse processo, elas respeitam, então são catalizadores do que esses movimentos fazem e podem até ajudar a esclarecer o que realmente se deseja, desde que exista aquela experiência da pólis – a da coisa pública tornada visível, resolvendo-se tudo pelo diálogo, pela persuasão, pelo argumento. (MANZINI-COVRE, 2001.p.69-70).

Com efeito, o Jardim Urbano Prinzessinnengärten, de acordo com Santos (2013, p. 90):

ficou esquecido com a presença do muro e continuou vazia após a sua queda. A ideia de introduzir o tema da agricultura urbana surgiu como motivação à transformação do espaço, manutenção do vazio e integração da comunidade (...) Complementarmente, a iniciativa tem vindo a estabelecer acordos com projetos académicos de forma a preservar o uso do local sustentado na ideia de desenvolvimento intelectual do tema da agricultura urbana, na defesa do uso consequente dos espaços ainda abandonados da cidade, segundo uma atitude ecológica.

Compreende-se, assim, que a partir das influências que o cidadão compartilha na sua interação com a cidade, amplia-se o seu posicionamento enquanto sujeito social e político, ou seja, sua prática é mais atuante e significativa. Portanto, quanto maior a proximidade do cidadão com a cidade e suas questões, certamente haverá uma maior integração do cidadão e atuação com o debate urbano, o que gera conhecimento e educação. É uma relação diretamente proporcional, permeada pela prática cidadã. Segundo Cunha (1989), a trajetória social vivenciada na cidade influencia diretamente o comportamento do cidadão e reflete diretamente nas atitudes e práticas do cotidiano.

Deste modo, entende-se que problemas urbanos podem ser transformados através de processos democráticos de participação social, que exige, entretanto, uma maior qualificação e olhar crítico da sociedade civil. Nos exemplos aqui estudados, esse caminho pode ser percorrido via processos não formais e informais de educação. Essas potencialidades podem emergir a partir da maior aproximação do sujeito com a cidade, no sentido de revelar um olhar mais crítico e reflexivo sobre a realidade, como educação urbana preconiza.

Os chamados novos movimentos sociais - movimentos ecológicos, urbanos, de minorias, dentre outros, como os que foram aqui explanados, tem uma característica bastante peculiar, que acenam para novas perspectivas transformadoras do debate sobre cidadania e democracia:

Esses movimentos organizaram-se de forma autônoma fora dos partidos políticos, pois sentem-se afugentados pela forma piramidal, burocrática e profissional das lutas político-partidárias. Em suma, essas entidades e movimentos da sociedade civil, de caráter não-governamental, não-mercantil, não-corporativo e não-partidário, podem assumir um papel estratégico quando se transformam em sujeitos políticos autônomos e levantam a bandeira da ética, da cidadania, da democracia e da busca de um novo padrão de desenvolvimento que não produza a exclusão social e a degradação ambiental (VIEIRA, 1997, p. 10).

Com efeito, torna-se pertinente refletir de que forma a abordagem participativa e experimental, presentes nos processos do Tempelhof e do Prinzessinnengärten, se integra ao debate corrente do direito à cidade, que será mais apropriadamente discutido a seguir.

6.1.2 Experiências urbanas de direito ao corpo

Durante décadas, predominaram na América Latina as chamadas teorias da transição democrática que, não obstante sua inegável contribuição, subestimaram a organização autônoma de associações civis e de apropriação do conhecimento para a práticas cidadãos proativas, confinando-as no institucional, “não se dedicaram a analisar o hiato entre a existência formal das instituições e a incorporação da democracia às práticas cotidianas dos agentes políticos na sociedade” (VIEIRA, 1997, p. 4). Assim, começa hoje a desenvolver-se uma outra perspectiva, de caráter culturalista, segundo a qual cidadania e democracia devem acompanhar os processos culturais, pois “a democratização não se dá em um vácuo”: ela deixa de ser abordada “enquanto fenômeno relacionado exclusivamente com as instituições políticas e passa para o terreno das formas de ação social que garantiriam a democracia ao longo de um processo de modernização societária” (VIEIRA, 1997, p. 6 *apud* AVRITZER, 1996).

Os processos de apropriação da cidade, assim, se convertem em forma política no espaço público, onde as associações civis absorvem iniciativas sociais difusas, encaminhando-as ao espaço público para o embate político. As diversas formas de associação e movimentos sociais ampliam o espectro do político, incorporando novos temas na agenda urbana, desempenhando, assim, papel fundamental na construção de espaço público mais plural e democrático, “um espaço público democrático é aquele que garante que os influxos democratizantes gerados na sociedade civil se tornem fontes de democratização do poder” (VIEIRA, 1997, p. 8).

Dessa forma, práticas como essas, ao invés de sugerir ideias de competição, disputa e luta pelo poder político, significa exatamente o contrário: um campo onde prevalecem os valores da solidariedade. É dentro desta perspectiva que trabalham alguns pensadores contemporâneos que fornecem importantes subsídios teóricos para a compreensão da prática das organizações da sociedade civil:

O próprio Habermas havia rompido com a correlação ideológica unívoca entre sociedade civil e esfera privada, entendida como economia, e o Estado entendido como esfera pública. Há uma esfera privada no “sistema” (economia) e uma esfera pública não-estatal, constituída pelos movimentos sociais, ONGs, associações de cidadania (VIEIRA, 1997, p.9).

As organizações da sociedade civil que cumprem funções públicas, de acordo com a análise supramencionada, percebem sua prática como inovadora na articulação de uma nova esfera pública social. De acordo com Vieira (1997, p. 11), não se trata apenas de pressionar o Estado para reivindicar direitos, “mas de modernizar a própria sociedade civil, transformando as estruturas tradicionais de dominação, exclusão e desigualdade que, fora do aparelho de estado, encontram-se enraizadas nas instituições, normas, valores e identidades coletivas, baseadas em preconceitos de raça, classe e gênero, configurando o que Foucault denominou micropoderes”.

E é sob o signo da cidade, assim, que assenta-se certa mobilização latente que tem despontado com a insurgência de cidadãos. No sentido proposto por Holston, em tempos de urbanização global, há uma tendência de irromper transformações significativas nas próprias bases do entrincheirado ou do insurgente, não só no Brasil, mas no mundo todo. Assim, para o autor, a importância desse processo, ao passo que acena para uma nova ordem de cidadania, é evidente:

As mesmas forças que de fato fragmentaram e dominaram os pobres rurais, reduzindo sua existência a “meras vidas”, incitam os pobres urbanos a exigir uma vida de cidadão. No entanto, não é na fábrica ou nas salas de sindicatos ou nas urnas de votação que eles articulam essa exigência com mais força e originalidade. (...) É uma insurgência que começa com a luta pelo direito a uma vida cotidiana na cidade merecedora da dignidade de cidadão. Do mesmo modo, suas demandas por uma nova formulação de cidadania são concebidas em termos de moradia, propriedade, encanamento, creches, segurança e outros aspectos da vida cotidiana. Seus líderes são os “meramente cidadãos” do regime entrincheirado: mulheres, trabalhadores braçais, favelados, semianalfabetos e, acima de tudo, aqueles cujas famílias têm posses precárias de suas casas e que mal conseguem assegurar um lote residencial numa região distante dos centros de elite. Esses são os cidadãos que, no processo de construir seus espaços residenciais, não apenas constroem uma grande e nova cidade como, sobre essa fundação, a constituem como uma polis com uma diferente ordem de cidadania (HOLSTON, 2013, p. 295).

Toda essa movimentação de cidadãos, que nos últimos anos se desenvolve em várias partes do mundo, não almeja tomar o poder, mas de transformar a relação entre o Estado e a sociedade civil, imprimir na sociedade as marcas da diversidade, bem como mostrar a capacidade subjetiva dos indivíduos e dos grupos em toda sua potência transformadora. O movimento feminista, por exemplo, sempre lutou contra as instituições patriarcais da sociedade civil, visando mais à mudança cultural e normativa que à obtenção de ganhos na esfera econômica e política (VIEIRA, 1997).

Ensejada por essa compreensão, experiências urbanas de Direito ao Corpo, encabeçadas pelos coletivos “Loucas de Pedra Lilás” do Brasil e “Mujeres Creando” da Bolívia, trazem algumas reflexões fundamentais como interações de grupos formados por mulheres que utilizam seus corpos e a arte no espaço público para apresentação de suas demandas políticas. De modo geral, interações sociais como essas advêm de grupos feministas que utilizam a cidade para apresentação de anseios através de intervenções estético-urbanas, que pensam o espaço urbano sob a perspectiva das teorias de gênero e a partir das narrativas de grupos que intervêm artisticamente na cidade.

Na América Latina, as décadas de 1960, 1970 e 1980 são conhecidas pelos regimes ditatoriais militares que exerceram poder de força sob a suspensão dos direitos civis e políticos dos cidadãos. No entanto, este período também foi bastante marcado pelos movimentos de contestação que se utilizaram de subterfúgios para difundir ideias por meio de protestos, distribuição de jornais alternativos e intervenções realizadas naquele período. Essa nova estratégia política, que concilia arte, militância e as demandas dos movimentos sociais, surgiu em meados da década de 1970 e se expandiu durante os anos de 1980. No entanto, foi na década de 1990 que essa nova figuração política se difundiu e ganhou espaço nos países latino-americanos.

Então, foi nesse contexto de explicitar os desejos dos artistas por maior liberdade de ação como uma tendência viva e pulsante na arte dos anos 1990, que novos meios e linguagens de dimensão poética ganharam destaque com a utilização de seus corpos e experiências como vias de empoderamento. Assim, em 1989, em Recife, Pernambuco, surgiu a Organização Não Governamental – ONG, Loucas de Pedra Lilás com objetivo de inserir temáticas de cunho social por meio do teatro de rua, com o conceito de “ativismo (arte + ativismo)” (ver figuras 11 e 12).

As manifestações do grupo são especialmente em centros urbanos e espaços institucionais com propostas performáticas e teatrais, para chamar atenção da cidade sobre os temas ligados ao universo da mulher negra, “buscando facilitar essa mediação com a população, encontra no teatro/performance uma ferramenta de grande valia” (COSTA, 2016, apud NASCIMENTO, 2014, p. 5). Desse modo, a cidadania ativa e crítica é manifestada pelas intervenções urbanas que o grupo faz nascer dos espaços da cidade, de forma rica e criativa, é o teatro de rua “com apresentações para centenas de pessoas, que leva temas importantes como a defesa dos direitos das mulheres, que viver sem violência é um direito das mulheres. E mais, sem os direitos das mulheres, os direitos não são humanos”⁴¹.

Figura 11: Loucas de Pedra Lilás.



Fonte: http://www.papai.org.br/antigo/galeria/view?ID_GALERIA=84. Acesso em 23/12/2016.

⁴¹ <<http://www.fundosocialelas.org/historia-grupos-loucas-pedra.asp>>. Acesso em 23/12/2016.

Figura 12: Loucas de Pedra Lilás.



Fonte: <<http://www.fundosocialelas.org/historia-grupos-loucas-pedra.asp>>. Acesso em 23/12/2016.

Assim, em grande parte das apresentações, elas se caracterizam com roupas pretas e rostos pintados de branco, que remetem às tradicionais máscaras africanas. Outra ideia significativa é a utilização de vídeos na internet como mídias de divulgação alternativa, que desde 2013 tem realizado a intervenção “Estado Laico-Thriller Feminista”, produzindo reflexões importantes:

Ao fazerem isso dramatizam a situação sofrida pelas diversas formas de descaso de direitos sociais. Cada personagem aparece cambaleando, numa performance onde o corpo se monta sobre um ser fantasmagórico, enquanto carrega cartazes com dizeres: Vítimas da Violência; Vítimas da Homofobia; Vítima do Medo; Vítima do Racismo; Vítima da Fogueira e entre outras formas de abuso. Em silêncio, se concentram em um espaço enquanto mostram esses cartazes para as pessoas que ali passam (...). No registro audiovisual pode-se perceber que a canção composta e cantada por essas “mortas-vivas” reforça esse imaginário: Somos vítimas de quem usa Jesus pra faturar mais um plus. Vítimas de quem faz reinar o medo de cima. Vítimas da bancada mais suja, reacionária e faltosa. Vítimas dos Silas Máfia Lá. Mudam. Aya Tolá. Estado Laico, sim! Congresso ficha limpa Sem Sacro Santo. Saco no meio. Estado Laico, sim! (COSTA, 2016, *apud* OLIVEIRA, 2013).

Desse modo, essa primeira experiência demonstra como pode operar a disputa simbólica acerca das marcações corporais que registram, objetivamente, sinais da hierarquia de poder, apresentando no palco da cidade, bem como suas pautas e inquietações políticas, “dessa relação entre o corpo do cidadão e esse ‘outro corpo urbano’ que poderá surgir outra forma de apreensão urbana e, conseqüentemente, de reflexão e de intervenção na cidade contemporânea” (COSTA, 2015, *apud* BRITTO, 2009, p. 340).

É fato corriqueiro que as lutas minoritárias têm passado por um momento de rearranjo em meio aos levantes globais contemporâneos onde a arte produz a reflexão e compartilha da formação e educação do sujeito, que entra no debate da produção de espaços públicos mais democráticos. Assim, é patente que experiências urbanas que provocam essa discussão e que nascem no campo da arte se aproximam de críticas de resistência no contexto social:

A obra de arte não pode ser um instrumento para comunicar ou para representar aspectos da realidade; ao contrário, a representação artística deve guardar consigo o ato de resistir, de inventar uma nova resistência e de criar linhas de fuga que abram brechas nas territorialidades fechadas e dominadas (COSTA, 2015 *apud* SEGURADO, 2007, p 56).

E assim como as Loucas de Pedra Lilás em Recife, as Mujeres Creando em La Paz também experimentam a cidade através da criatividade e poesia de resistência. O grupo surge em 1992 e desde 2011 organiza pela cidade de La Paz a *Pasarela Feminista* “que se trata de um tapete vermelho estendido no chão onde as mulheres do dia-a-dia são convidadas a desfilarem por esse tecido. A ideia surgiu após o presidente Evo Morales afirmar que pretendia trazer o concurso de Miss Universo para o país em parceria com o Ministério da Cultura” (COSTA, 2015). A reação imediata do coletivo foi dar uma resposta à iniciativa do governo federal boliviano, criando uma espécie de passarela às avessas, ressignificando a lógica do concurso de beleza, dando lugar ao um desfile plural de mulheres do cotidiano da cidade que estariam fora dos padrões de beleza do tal concurso de Miss Universo, como mulheres obesas, idosas, indígenas, negras, dentre outras (ver figuras 13 e 14).

Figura 13: Ação do grupo Mujeres creando noticiado por emissora de televisão.



Fonte: Mujeres se desnudaron en las puertas de la Catedral. <<http://www.vivasantacruz.com/mujeres-se-desnudaron-en-las-puertas-de-la-catedral/>>. Acesso em 29/12/2016.

Figura 14: Grafiti de Mujeres Creando.



Fonte: <<https://www.mujerescreando.org/pag/grafitis/1602/1602-11.jpg>>. Acesso em 23/12/2016.

As experiências urbanas de apropriação do espaço público por meio da arte trazem luz às questões relativas ao Direito ao Corpo e ao Direito à Cidade, “sob a perspectiva das teorias de

gênero a partir dos trabalhos artísticos de coletivos feministas que tem a cidade como palco de suas apresentações, também é uma forma de olhar para os pares e para si mesmo” (COSTA, 2015). Com efeito, perceber no cotidiano corriqueiro outros corpos e ações proativas que veiculam informação e resistência, é certamente enriquecedor para a relação entre sujeito e cidade e para a cidadania.

Por outro lado, “é inegável que os discursos marginalizados das mulheres, no momento em que desenvolvem suas sensibilidades experimentais e definem espaços alternativos ou possíveis de expressão, tendem a produzir um contradiscurso” (COSTA, 2015, apud HOLLANDA, 1994, p. 14). A autora explica que à medida que essas mulheres vão se apropriando do corpo urbano para inserir suas reivindicações, as ações de enfrentamento ganham força e volume na cidade, explorando maneiras alternativas de lutar e produzir conhecimento.

Assim, o exercício do Direito à Cidade passa pela compreensão de que cabe ao espaço urbano expressar formas diversas de compreensão do mundo, onde diversos corpos podem atuar sobre ele e tentar fazer da cidade, através dela própria, um espaço que traduza e abrigue essa pluralidade. De acordo com Saule Júnior (2005, p. 6), no Direito à Cidade, além dos elementos como “desenvolvimento urbano equitativo e sustentável, participação no orçamento da cidade, transparência na gestão da cidade e direito à informação pública”, estão fundamentalmente inseridos o cumprimento da função social da propriedade pública e privada, em observância aos interesses sociais, culturais e ambientais coletivos, sobre os individuais.

Compreende-se, deste modo, que as iniciativas propostas por esses coletivos ativam ações de enfrentamento, local de resistência por meio de práticas de ocupação criativa. Essas práticas artísticas, aparentemente pontuais e circunscritas em si mesmo, constituem-se em terreno fértil de apreensão do espaço público, cuja consequência é a ruptura de noções clássicas sobre a cidade. Experiências urbanas como essas são, assim, enunciadoras de contrastes urbanos e sociais, que se inserem no dia-a-dia da cidade, como um “encontro de signos, um lugar vivo, de trocas e conflitos, de extensões de desejos e opiniões onde é possível extrair informações” (COSTA, 2015). É nessa direção, de tornar visíveis essas práticas, “que novos espaços públicos podem inverter os espaços existentes e trabalhar com outras identidades e sociabilidades” (MESQUITA, 2008, p. 11).

Pode-se arrematar, finalmente, de acordo com a análise de Costa (2015), que aos grupos citados importa a disputa do poder simbólico tanto nos meios de comunicação quanto do espaço público, ao utilizar o corpo como campos de luta e resistência ao colonialismo histórico em suas aparições. Assim como a utilização das demandas feministas como formas de resistir às opressões e da disputa política e simbólica quando expõem seus trabalhos como ferramenta crítica de corpos hegemônicos e apropriação da cidade como local de visibilidade a partir da visualidade, ao se colocarem como porta-vozes de suas próprias demandas, assumem um papel de arte ativistas ao reativarem o espaço público ao mesmo tempo em que reativam o debate e o posicionamento da crítica feminista ao patriarcado. Propondo dessa forma, novos meios e linguagens de dimensão poética, com destaque para a utilização de seus corpos e experiências pessoais/biográficas como vias de empoderamento.

6.1.3 Experiências urbanas de Direito à Cidade e o urbanismo tático

Os direitos do cidadão são bastante desconhecidos da população em geral. Entretanto, em vigor desde 2001, a Lei Federal nº 10.257/2001, conhecida como Estatuto da Cidade, entre outros pontos, define direitos de informação e de participação dos moradores em decisões importantes relativas ao urbanismo. É importante afirmar que, no que diz respeito às questões urbanas, houve avanços significativos com a aprovação do Estatuto da Cidade em 2001, que é um reconhecimento legal da função social da cidade e da propriedade urbana, oferecendo instrumentos jurídicos que possibilitam aos gestores públicos locais, junto à população, reverter o processo de urbanização excludente.

A definição da gestão democrática como diretriz geral no Estatuto da Cidade coloca de forma inédita a participação popular ao mesmo tempo como princípio norteador e elemento estruturante da formulação e implementação das políticas públicas urbanas. Um aspecto fundamental dessas novas premissas legais é a exigência da promoção pelos poderes legislativo e executivo municipais de audiências públicas e debates com a participação da população e de suas associações representativas; da publicidade quanto aos documentos e informações produzidos; e do acesso de qualquer interessado a esses documentos e informações no processo de elaboração do Plano Diretor e na fiscalização de sua implementação.

Outro aspecto essencial estabelecido no Estatuto da Cidade refere-se à gestão orçamentária participativa em âmbito municipal, sendo a aprovação do plano plurianual, da lei de diretrizes orçamentárias e do orçamento anual condicionadas à realização de debates, audiências e consultas públicas. Como pode-se constatar, o processo de construção participativa do planejamento urbano deve, necessariamente, incorporar o conjunto de diretrizes, princípios, e exigências legais apresentados nos marcos regulatórios destacados neste artigo, tendo em vista o enfrentamento dos problemas urbanos voltado para a construção de uma cidade justa e igualitária para todos os seus habitantes, que supere os mecanismos de segregação socioespacial e que desconcentre riqueza. Entretanto, esse arcabouço de mecanismos é pouco aplicado pelas administrações municipais. Em boa parte, isso se deve ao desconhecimento das pessoas em relação à existência dessa lei e, conseqüentemente, de sua importância para suas vidas na cidade. A outra parcela se deve às formas ainda precárias de participação e de controle social nos processos decisórios urbanos.

Assim, no ensejo do Direito à Cidade, que basicamente significa o direito humano de reconhecimento dos direitos das pessoas que vivem na cidade, apesar de parecer redundante, revela o que bem confirma Harvey (2013), “saber que tipo de cidade queremos é uma questão que não pode ser dissociada de saber que tipo de vínculos sociais, relacionamentos com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos nós desejamos”. O direito à cidade é, assim, ter acesso aos recursos urbanos,

é um direito de mudar a nós mesmos, mudando a cidade. Além disso, é um direito coletivo e não individual, já que essa transformação depende do exercício de um poder coletivo para remodelar os processos de urbanização. A liberdade de fazer e refazer as nossas cidades, e a nós mesmos é, a meu ver, um dos nossos direitos humanos mais preciosos e ao mesmo tempo mais negligenciados” (HARVEY, 2013).

Com respeito a este ponto, Alderoqui (2003, p. 157 *apud* Borja, 2001) estabelece alguns critérios também importantes em torno do Direito à Cidade, que tem a ver diretamente com as condições de direito à cidadania:

el sentimiento de orgullo del lugar donde se vive y el reconocimiento por los otros, la visibilidad y identidad, la disposición de equipamientos y espacios públicos. También son derechos el de la movilidad, el de poder tener e intercambiar información, las oportunidades de formación, ocupación, el acceso a las ofertas urbanas y la apropiación de la ciudad como conjunto de libertades. Si los derechos no son universales la ciudad no es democrática. De este modo se recrea el concepto de ciudadanía como sujeto de la política urbana el la cual también se hace ciudadanía cuando se interviene en la construcción y en la gestión de la ciudad.

Desse modo, a liberdade de fazer e refazer a cidade e o Direito à Cidade, nos termos já observados por Harvey (2013), pode ser exemplificada por uma experiência urbana em Aracaju que acontecia todas as terças-feiras por dois anos até 2015, o Sarau Debaixo, organizado pelo Coletivo de Baixo, sob o viaduto Jornalista Carvalho Déda, popularmente conhecido como viaduto do DIA (Distrito Industrial de Aracaju) (ver figuras 15 e 16). Neste espaço urbano, “o barulho dos motores e das buzinas dá lugar para a sonoridade das palavras harmonizadas. A poesia tomou o espaço que é seu de direito: a rua”⁴². O Sarau Debaixo tinha como proposta principal provocar nas pessoas o sentido de pertencimento, “para que as pessoas se instiguem a ocupar as ruas com arte”⁴³.

Figura 15: Sarau Debaixo

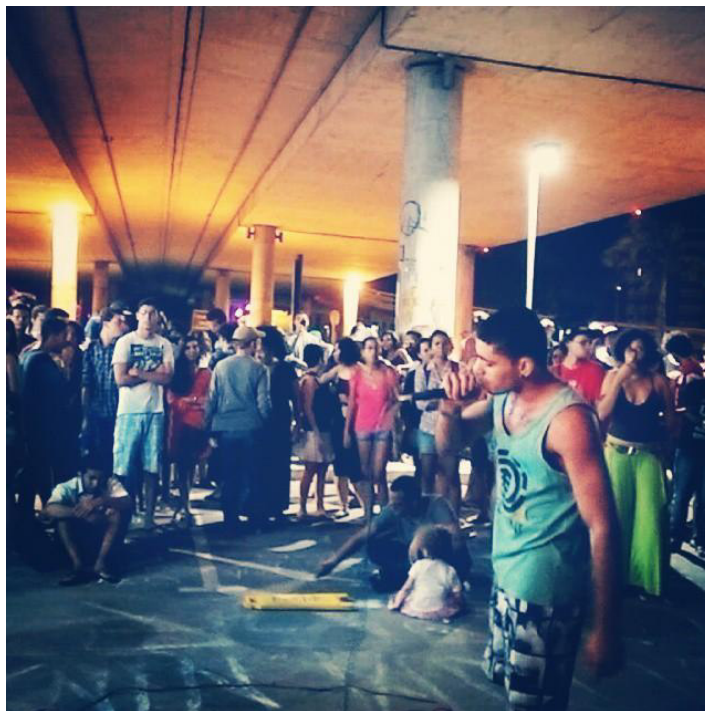


Fonte: <<http://boicu.org/?tag=saraudebaixo>>. Acesso em 23/12/2016.

⁴² Gomes, Geilson; Souza, Aldaci de. “Sarau Debaixo: Poesia para rebater o barulho da cidade”. INFONET, 21/01/2014. <<http://www.infonet.com.br/noticias/cultura//ler.asp?id=153720>>. Acesso em 23/12/2016.

⁴³ *Idem*, 2014.

Figura 16: Sarau Debaixo.



Fonte: <<http://boicu.org/?tag=saraudebaixo>>. Acesso em 23/12/2016.

Como se lê em notícia publicada em jornal local,

o Sarau é o portal multifacetado da arte em favor de uma comunicação contra-hegemônica (...) "Fui ao Sarau apenas uma vez, o que percebo é que as coisas parecem eclodirem de forma conjunta. O Sarau surgiu aqui e em outras cidades como Sampa e Rio, quase que do mesmo modo e mais ou menos no mesmo período. Ocupar as ruas é o desejo de qualquer artista, coletivo e engajado, o Sarau é um bom exemplo disso. São exemplos de Sarau em outras cidades; o Sarau V; o Sarau da Apafunk; Sarau do Binho entre outros", comentou a jornalista Bárbara Nascimento (MATOS, 2016).

Com efeito, o espaço reunia pessoas com atitudes transformadoras,

que começam a dar forma a um movimento artístico popular, embora muitos não considerem um lugar apropriado para a ascensão de uma manifestação cultural, mas esse não é o tipo de pensamento que move o Coletivo de Baixo (...) Nas encruzilhadas e linhas urbanas a arte caminha no lado selvagem das ruas, e se mostra um território fértil para toda forma de expressão (*idem*, 2016).

Além de declamação de poesias, literatura e música, a organização do Sarau Debaixo suscitou reflexões sobre os usos e contra usos dos espaços públicos da cidade, mostrando o potencial que a experiência e sua conformação no espaço urbano têm no cotidiano da cidade. Segundo análise de Rosa (2012, p. 105) experiências no espaço urbano tem o poder de levantar

questões sobre o que motiva os sujeitos “e como elas se conformam subjetiva, coletiva e territorialmente? Como tudo isso se espacializa – experiências, vivências, memórias, desejos? Em que medida esses movimentos de aproximação e distância, esses trânsitos intersubjetivos na cidade configuram espaços?”.

Não raro, experiências como a do Sarau Debaixo ampliam o olhar sobre o aprender da cidade e sobre o potencial educativo da cidade. Essa capilaridade que envolve não só o Coletivo que organiza o Sarau, mas também transeuntes, curiosos e os que vão efetivamente participar dos eventos, evidencia os conflitos urbanos, onde “el marginal se integra, el usuario pasivo conquista derechos, el residente modela su entorno, todos adquieren autoestima y dignidad al aceptar y responder a los desafíos que les plantean las dinámicas y las políticas urbanas (BORJA, 2001 *apud*, ALDEROQUI, 2003, p. 157).

O Sarau Debaixo atuou como uma fagulha de luz no cenário cultural urbano da cidade: lança livros, discos, poetas e escritores sergipanos e de outros estados, que estão fora do circuito comercial, além de atuar na produção audiovisual. Diversas ocupações culturais também surgiram na cidade e em outros municípios de Sergipe depois do Sarau em 2013, o que revela que experiências como esta motivam “políticas locais que favorezcan la igualdad y el acceso a las ofertas educativas y culturales para que todos los habitantes “merezcan” la ciudad” (ALDEROQUI, 2013, p. 158).

Intervenções urbanas que permitem criar identificação com a cidade, aproximando o sujeito e espaço público, transformando-os num só elemento onde pulsa com vigor o desejo de ser, reatam os laços de pertencimento entre educação e cidade, além de permitir que cidadãos com interesses em comum se encontrem e se integrem. Com efeito, “devido a seus vários benefícios, essas intervenções se enquadram no urbanismo tático, definido como ações dos cidadãos que criam novos espaços públicos; temática que, inclusive, já começa a fazer parte da grade curricular de escolas e universidade de alguns países”⁴⁴.

De acordo com Macêdo e Almeida (2015, p. 5), “Urbanismo Tático (UT), termo registrado pela primeira vez em 1996 para designar, segundo Lydon (2011) e Steffens e Vergara (2013), um protótipo de curto prazo que pode dotar de informações para o planejamento de longo

⁴⁴ Gaete, Constanza Martínez. "Intervenção urbana como assunto de aula" 31 Ago 2014. ArchDaily Brasil. <<http://www.archdaily.com.br/br/626195/intervencao-urbana-como-assunto-de-aula>> Acesso em 29 Dez 2016.

prazo”. As dinâmicas podem ser “construídas a partir de grupos de pessoas empoderadas, ou seja, urbanismo cidadão” de forma a reconhecer “o valor das ações informais no espaço público e incorporar na forma de políticas públicas urbanas inclusivas de longo prazo” (*idem*, 2015, p.6)

Para definir urbanismo tático, Miranda (2013, p. 8) explica que suas bases nascem com Michel de Certeau:

Certeau designa estratégia “às práticas que distinguem um lugar “próprio”, de onde podem manipular as relações de força, um tipo “específico de saber”, possuindo no poder a sua face “preliminar”. As táticas são recursos dos destituídos de um lugar próprio, quando jogo/luta ocorre num terreno cuja regra o transcende; quando se trata do “outro”; quando não se obtém institucionalidade no campo, consequentemente deve-se operar por “astúcia” em relação ao tempo, aproveitar as “ocasiões”.

O urbanismo tático, assim, é compreendido pela intervenção direta do sujeito, “o procedimento fundamental das ocupações é ação participativa e autoconstruída (MOZAS, 2012, p. 13 *apud* MIRANDA, 2013, p. 8). Assim, as ações de cunho tático, como as estudada neste capítulo, reside em ações pontuais, micro mesmo, “que visam efeitos duradouros e o desenvolvimento do capital social”. Para autora, de acordo com Mozas, esses movimentos “contagiaram o urbanismo, que deriva para um urbanismo de guerrilha, ou seja, uma prática convertida à luta política e à reivindicação coletiva (MOZAS, 2012, p. 15 *apud* MIRANDA, 2013, p. 8).

Desse modo, a abordagem do Urbanismo Tático, diferentemente dos processos burocráticos e tradicionais de planejamento e gestão urbana, “permite a uma série de atores locais experimentarem novas táticas e novos conceitos buscando melhorias em pequena escala”. (MACÊDO e ALMEIDA, 2015, p. 7). De acordo com os autores, alguns pesquisadores se referem a essas ações como “urbanismo de guerrilha”, “protótipos ágeis”, “urbanismo pop-up”, “reparação da cidade”, “Urbanismo Emergente” ou puramente táticas urbanas. (*Idem*, 2015, p.7)

Assim, Urbanismo Tático é uma estratégia de intervenção no espaço urbano com elevado potencial de participação da população em todas as etapas do processo. O grande destaque é a possibilidade de experimentação das intervenções que são construídas de forma leve, rápida e com baixo custo, e depois de implantadas são analisados os resultados decorrentes da apropriação pela população local para assim tornarem-se intervenções permanentes.

Enfim, essas experiências urbanas podem ser entendidas como ocupações insurgentes ensinam um importante legado de contribuição à democracia e à cidadania:

Experimentos sobre possibilidades de gestão coletiva e ensaios de governanças constituintes, que são táticos não são espontâneos (...) Instituem um autogoverno da multidão, um poder constituinte social, organizado, desejante, desejável. Esses movimentos fazem aflorar o “Estado Democrático que excede os limites do Estado de Direito”, de modo que energias sociais de luta experimentam “direitos ainda não incorporados”, colocando em cheque “pactos tacitamente estabelecidos, (...) a partir dos focos que o poder não pode dominar inteiramente.” (LEFORT, 2001, p. 75 *apud* MIRANDA, 2013, p. 14).

6.2 Experiências formais de Educação Urbana

No Brasil destacam-se alguns projetos de educação urbana em moldes formais, que efetivamente são práticas que tem ganhado força nas últimas décadas e que são responsáveis por projetar a importância da educação urbana que em geral se conhece. Essas práticas, que envolvem instituições de ensino, órgãos públicos e comunidade em geral tem sido a tônica de variadas pesquisas acadêmicas, de ensino e extensão, que estudam e avaliam, dentre outros fatores, o “grau de pertencimento” da comunidade escolar, “para compreender as práticas curriculares voltadas para a valorização do patrimônio cultural” (SILVEIRA e BONATO, 2008, p. 13). Verifica-se, com isso, que ações educacionais e espaço urbano estão intimamente ligados, e que estimulam o processo de aprendizagem e ensino e o exercício da cidadania. Ainda assim,

a carência de uma maior efetividade de práticas educativas voltadas para a valorização do patrimônio cultural ou urbana através da parceria escola-comunidade; o que tem se dado através de práticas educativas isoladas apesar do reconhecimento da importância do bairro em termos históricos e da consciência de seus problemas ambientais. (*IDEM*, 2008, p. 12)

A educação urbana pode ser encaminhada, com efeito, como instrumento efetivo capaz de agregar valor de pertencimento ao sujeito. Em um horizonte otimista, o potencial educativo das cidades explorado em ações formais de educação pode acenar para a criação de políticas educativas voltadas à questão urbana efetivamente. Nessa linha destacam-se alguns projetos que são referência no país. O primeiro é o “Educação Urbana nas Escolas”, iniciado em 2005 e impetrado pelo município do Rio de Janeiro, que oferece a estudantes da Rede Municipal de Ensino,

noções de arquitetura, urbanismo e cidadania, dando aos jovens a oportunidade de conhecer as belezas escondidas nas ruas e prédios da cidade. Já participaram da iniciativa mais de 300 alunos entre 9 e 12 anos, que aprenderam o respeito à cidade e aos espaços públicos e, incentivados a repassar esse conhecimento aos familiares e amigos, multiplicaram o impacto do projeto em cada comunidade escolar⁴⁵.

O segundo projeto a ser destacado é de extensão universitária e intitula-se “Educação Urbana: construindo cidadania e sociabilidade em escolas municipais de Viçosa, Minas- Gerais”, realizado na Universidade Federal de Viçosa (UFV/MG) entre os anos de 2007 e 2008. A ideia do projeto consiste em disseminar a educação urbana, ou seja, “levar aos alunos do ensino fundamental de escolas municipais de Viçosa – a geração do amanhã – uma visão de mundo diferente daquela que tem sido difundida diuturnamente pela mídia hegemônica, isto é, centrada no enaltecimento do culto ao consumo, no individualismo e no estímulo à competitividade” (RIBEIRO FILHO, PASSOS e PAULINO, 2009, p. 147). Para os autores, “educação urbana é também uma forma de disseminação de ideias, voltada tanto para formação integral da criança/jovem que, no futuro, participará dos destinos da cidade quanto para difusão de valores como solidariedade, responsabilidade, coletividade, comunidade etc., dando um enfoque pedagógico-político” (*idem*, 2009, p. 149).

A interpretação dos resultados desse projeto permitiu constatar, assim:

a importância de se estudar as questões urbanas nas escolas, concomitantemente com outras disciplinas. E, ainda, permitiu indagar sobre o tempo em que as crianças permanecem sem o convívio social, sobre suas percepções nos percursos cotidianos e, principalmente, sobre o que elas, as crianças, e os demais cidadãos podem fazer para transformar a cidade. (...) Acredita-se que iniciativas como esta, apoiadas na educação popular pode conscientizar a população para as questões urbanas, para os seus direitos e deveres, para o que é cidadania e a importância de seu exercício, garantindo, assim, a melhoria da qualidade de vida nas cidades brasileiras. (RIBEIRO FILHO, PASSOS e PAULINO, 2009, p. 154).

O terceiro exemplo de educação urbana em processos formais é o Programa denominado “Bairro Escola” desenvolvido nas escolas da cidade de Nova Iguaçu (RJ). O programa caracterizado como “de intervenção urbana que tem a educação como ponto de partida e como ponto de chegada, tem como pressuposto o reconhecimento de que as pessoas se educam na cidade, em suas redes sociais, nos lugares e territórios onde vivem” (MOEHLECK, 2010 *apud*

⁴⁵ Projeto Educação Urbana ensina jovens a respeitar e cuidar da cidade.
<http://www0.rio.rj.gov.br/pcrj/destaques/proj_educ_urbana.htm>. Acesso em 23/12/2016.

Traçado metodológico, 2009). O entendimento do Programa é que a educação acontece não só na escola, mas na cidade como um todo, seguindo os preceitos da Cidade Educadora.

Um estudo comparativo denominado “Educação & Cidade: o papel da escola na preservação do patrimônio cultural”, realizado em 2008 com duas escolas municipais no Bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro: a Escola Municipal Portugal e a Escola Municipal Gonçalves Dias, é interessante também destacar. Com a cooperação entre escola e comunidade e veiculado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, Secretaria Extraordinária de Promoção, Defesa, Desenvolvimento e Revitalização da Memória Histórico-Cultural da Cidade do Rio de Janeiro- SEDREPACH da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, o estudo ocupou-se de “refletir acerca do papel da educação para a cidade com base na articulação entre escola e comunidade, criando múltiplos espaços de aprendizagem de forma a sensibilizar o sujeito sobre a qualidade do espaço público e a necessidade e preservação do patrimônio cultural” (SILVEIRA e BONATO, 2008, p. 2). A questão central do estudo foram as reais possibilidades de ação educativa para estabelecer um canal de diálogo entre escola e comunidade, “voltado para a questão do patrimônio cultural a fim de avaliar as práticas educativas adotadas no processo de re(construção e valorização do patrimônio cultural e suas repercussões no espaço público local” (*Idem*, 2008, p. 2-3). Segundo o estudo, “a degradação ambiental e urbana se deve justamente à falta de urbanidade e (in)formação dos sujeitos quanto à riqueza do seu passado histórico que acarreta uma progressiva “amnésia” social e uma falta de identidade coletiva e comprometimento com a preservação desse meio ambiente construído” (*idem*, 2008, p.2)

Há ainda um projeto intitulado “Nossa casa comum” em Taguatinga (DF). Esse projeto foi iniciado no Colégio Jesus Maria José numa turma de 15 alunos do ensino médio, com o objetivo de fomentar o pensamento crítico dos jovens em relação à cidade. O projeto, que teve início em fevereiro de 2016 tem dois momentos marcantes:

No primeiro, os alunos tiveram que construir e manter uma cidade de 50 mil habitantes no SimCity, game virtual de estratégia bastante popular entre os jovens. “O jogador atua como um prefeito que tem de ser bem avaliado por seus cidadãos. Assim, os estudantes compreenderam a importância do planejamento urbano para a cidade”, explica. Além disso, os alunos anotaram os principais princípios do urbanismo percebidos durante a brincadeira para debater em sala. No segundo momento, os estudantes separaram as

anotações discutidas em temas como saúde, cultura e energia para, em seguida, organizar um questionário a ser levado às ruas e respondido por moradores de Taguatinga⁴⁶.

Assim, além de debater conceitos gerais de urbanismo, os alunos passam a elaborar estratégias de ação que possam ser implementadas nas regiões administrativas para solucionar problemas urbanos identificados. Apesar de bastante recentes, os projetos acima mencionados mostram que integrar educação e cidade para desenvolver um modo de educar que aproxime o aluno do urbanismo é um caminho para uma vida mais digna na cidade. Com efeito espaços de participação e compartilhamento dos sujeitos, como os exemplos aqui postos, possibilitam refletir sobre a cidade e pensar soluções em conjunto. Quanto mais espaços que propiciem debate qualificado a cidade, sobre as questões que rebatem direta e indiretamente na qualidade de vida, mais se alargam as perspectivas de sensibilização da sociedade como um todo para com o coletivo e para qualificação do próprio espaço urbano. De acordo com Koga (2002), os espaços de participação concorrem para a superação, inclusive, da visão sobre a pobreza e a exclusão social como questões individuais. Destarte, esse processo passa necessariamente pela efetivação de mecanismos de gestão democrática e participativa das questões urbanas. Esse tipo de gestão prevê a atuação conjunta de movimentos sociais, sociedade civil, pesquisadores e governo nas decisões que dizem respeito à vida coletiva nas cidades.

A educação urbana mostra-se por múltiplos processos educativos no aprendizado do Direito à Cidade. Compreender a cidade a partir de uma leitura ampla na perspectiva de sua relação com o processo de formação das pessoas, individual e coletivamente, a partir de seus referenciais culturais, pode ser uma alternativa de tornar visíveis as experiências ocultadas pela razão indolente. A mudança desse quadro passa, no entendimento deste trabalho, pela apropriação coletiva desses espaços, pela educação urbana e suas interfaces com as experiências.

Compreende-se, com isso, que a educação urbana apresentada nesta pesquisa vai na perspectiva de lastrear um caminho cooperativo do fazer educação através do urbanismo. Como a cidade é um fato humano, sociológico e cultural, é um objeto de leitura múltipla. Ao mesmo tempo, a cidade não é um lugar neutro, ela funciona como um palco de ação de interesses e conflitos, o que pode trazer instigantes desafios para a comunidade (LESSA, 2006).

⁴⁶ Lannes, Paulo. “Alunos de Taguatinga restauram quadra após aulas de urbanismo”. 16/10/2016. <<http://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/projeto-de-escola-em-taguatinga-oferece-aula-de-urbanismo-aos-alunos>>. Acesso em 20/10/2016.

Assim, é importante reafirmar que a cidadania crítica e ativa possível através de experiências urbanas tem a ver com postura e ação do sujeito. Por isso, ser cidadão não é algo estático, definido por lei de forma estanque. O exercício da cidadania deve ser entendido num contexto onde a participação da sociedade se tornou algo central, como característica distintiva desse projeto, aliado ao próprio esforço de criação de espaços onde o Estado pudesse debater com a sociedade e vice-versa, projetos de interesse público. De acordo com Brandão (1981, p. 7), “não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece..., o ensino escolar não é sua única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”.

De acordo com Loth e Coelen, a cidade é, desde sua origem, educadora,

entendendo que a formação do espaço é multidimensional e relacional, mais e mais percebemos a complexidade e as contradições da cidade. Nós precisamos, portanto, mais que a adição de projetos arquitetônicos. Nós precisamos pensar as transformações da cidade de forma cuidadosa, criativa e conceitual. Isso exige outros instrumentos, métodos e processos (FINGERHUTH, 2009, p. 7 *apud* LOTH e COELEN, 2015, p. 108).

Tanto quanto a função de uma cidade tem efeito sobre sua forma, também ela (a cidade) é representação de forças das condições socioeconômicas e políticas que operam em seu território. E o que isso tem a ver com educação? Desde a Antiguidade a educação é entendida como algo que engloba não apenas conceitos disciplinares, mas também um conhecimento mais amplo assim como competências técnicas, sociais e estéticas. Essa formação ampla pode ser alcançada quando o conhecimento tem uma relação pessoal e é experimentada individualmente. Esse entendimento de educação, que tem o seu nascedouro na formação educacional da Antiguidade, foi pensada nos anos 1980 por Lucius Burckhardt com a sua *Spaziergangswissenschaft* (“ciência do passeio”), desenvolvida e aplicada na Universidade de Kassel (Alemanha).

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado, porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida, “a vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os

princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 1981, p. 6).

Segundo a análise de Christine Loth e Thomas Coelen (2015), transformações sociais sempre influenciaram diretamente o desenvolvimento das cidades. Contudo, nos últimos anos a função educadora do espaço público tem ganhado importância no desenvolvimento contemporâneo das cidades, especialmente quando verifica-se uma nova postura com relação à educação e o aumento das desigualdades sociais no mundo.

A educação, nessa perspectiva

constituirá amanhã um conjunto coordenado, cujos sectores serão estruturalmente integrados; será universalizada e contínua; do ponto de vista das pessoas, total e criativa: por consequência individualizada e autodirigida. Será suporte o suporte e o animador da cultura, tanto como o motor da promoção profissional. Este movimento é irresistível e irreversível. É esta a revolução cultural do nosso tempo (FAURE, 1972, p. 249).

Assim, considerando o próprio inacabamento do ser humano, o principal objetivo da educação é o constante desenvolvimento humano: cabe-lhe a missão permanente de contribuir para o aperfeiçoamento das pessoas numa dimensão ética e solidária (WERTHEIN e CUNHA, 2000, p. 21). Em conformidade com este entendimento, compreende-se que a cidade é “uma mediação entre as mediações que sempre teve relações com a sociedade no seu conjunto, com sua composição e seu funcionamento, com seus elementos constituintes (LEFEBVRE, 2001, p. 46 *apud* MEDEIROS NETA, 2010, p. 213).

Segundo Moio e Mendes (2013, p. 89), este processo encontra suporte, em termos teóricos, na ideia de que aprendizagem é um processo que integra diversas variáveis, sejam elas

afetivas, relacionais, cognitivas, socioculturais e experienciais, a aprendizagem e a experiência são interdependentes; os saberes e as competências adquiridos através da experiência e de contextos não formais têm valor pessoal, social e profissional, sendo necessário que, para tal, adquiram visibilidade (pois, frequentemente, são tácitos e implícitos).

Compreende-se, com isso, que também nos processos formais de educação urbana,

sensibilização, conscientização e participação são palavras-chave e se referem, respectivamente, aos objetivos de despertar os indivíduos e a coletividade para os problemas ambientais; dar significado a estes problemas relacionando-os à sua importância para a vida cotidiana; e oferecem os conhecimentos indispensáveis para que os indivíduos sejam capazes de empreender ações em favor de seu meio ambiente e da

sua qualidade de vida ” (EICOS, 2003 *apud* SILVEIRA e BONATO, 2008, p. 13).

Destarte, as experiências urbanas exploradas neste capítulo trazem à tona a dimensão educativa da cidade de forma a evidenciar que ela se manifesta em variadas formas de intervenções e em diversos processos, marcando sua importância e pertinência na construção de cidades e sujeitos melhores. As ações de resistência e luta estudadas configuram-se como fundamental porta-voz de demandas e de anseios sociais, que favorecem o pensar a cidade, valorizando a autonomia e a cidadania, imprescindíveis para o desenvolvimento de processos educativos. Ao mesmo tempo em que dá ênfase à dinâmica dos bairros, dos territórios em microescala, a aproximação do urbanismo com a educação estimula o debate sobre as políticas da cidade, para a cidade e pelos cidadãos, portanto, essa integração das políticas e a participação dos cidadãos apresentam-se como questões primordiais para a educação urbana.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação urbana em processos educativos formais tem assumido um papel fundamental na formação do sujeito com vistas a contribuir para a consolidação e durabilidade de atitudes proativas e positivas para com a cidade, formando sujeitos capazes de refletir e intervir junto a planos e projetos urbanos. Nessa perspectiva é relevante sublinhar que se trata de um processo de ensino-aprendizagem contínuo de “autocapacitação do indivíduo para lidar com os problemas fundamentais do cotidiano, adotando decisões conscientes que afetam o seu bem-estar pessoal e coletivo” (SILVEIRA e BONATO, 2008, p.3). No decorrer desta pesquisa, no entanto, verificou-se que a amplitude e a complexidade do tema apontavam também para outras direções, que envolveram as contribuições das experiências urbanas informais e não formais, descortinando potencialidades concretas para o exercício da cidadania crítica e ativa no cotidiano da cidade. A relação sujeito e ambiente urbano, com isso, mostrou-se afinada a um variado repertório de práticas e ações que tecem uma rede diversa de contraracionalidades capazes de gerar e agregar conhecimento-emancipação.

Dessa forma, as ações estudadas neste trabalho falam claramente em práticas territórios invisibilizados. As criações artísticas e culturais, bem como as de cunho ambiental conforme visto, (re)definem os valores sociais e as centralidades das cidades nas quais se inserem. Tratam-se de espaços precarizados, que resistem/existem sobretudo por lógicas do desejo, da necessidade e ou da solidariedade dos seus sujeitos. No entanto, tais espaços também são condicionados pelas lógicas do Estado e do Mercado que os atravessam.

Assim, conforme a reflexão construída ao longo desta pesquisa, a ideia de sujeito/subjetividade relaciona-se diretamente com o espaço. Essa compreensão é atravessada pela assertiva de que o sujeito-produto clássico que, em geral, interioriza normas e age segundo responsabilidades morais socialmente adaptadas à vida em sociedade dá lugar nos dias de hoje à autenticidade, à identidade e à afirmação de si e o desejo de ser do sujeito contemporâneo. O que remete, no ensino, a refletir de forma acurada sobre a importância dos múltiplos envolvimento desse sujeito/subjetividade com a cidade em experiências urbanas de diversos níveis de abrangência para a sua formação. Desse modo, é importante ter clareza de que o sujeito é parte integrante de uma realidade coletiva, que é a cidade, e vice-versa, onde direitos e deveres são dimensões do processo de construção da cidadania crítica e ativa e da própria democracia.

E entender a cidade como espaço orientado pela potência material e simbólica e como um bem comum, amplia a noção de cidadania num horizonte que se desloca da ótica do individual para o coletivo. Conforme foi visto neste trabalho, o conhecimento-emancipação que surge das experiências de apropriação do espaço público e que rompe com a racionalidade se expressa no espaço criativo da cidade e é um caminho para tornar visíveis as diversas potencialidades transformadoras da dimensão educativa da cidade.

Com efeito, aludindo às reflexões de Arendt, quando faz a distinção entre político e social, entende-se que o sujeito que "apenas" vive na cidade (se reproduz materialmente, ou seja, trabalha e sobrevive), ou vive da cidade, está na dimensão do social e assume, com isso, uma condição meramente passiva de “ajustado” para o funcionamento da sociedade. Contudo, se o sujeito entende a cidade, compreende como ela se organiza e como pode transformá-la, mesmo que em coisas bem pequenas e pontuais, entra a dimensão do político e ativo e aí reside o horizonte das potencialidades das experiências urbanas educativas vistas neste trabalho. Estas experiências urbanas extrapolam o aprender em processos educativos formais e atingem o aprender em processos informais e/ou não formais sobre os problemas que se apresentam no cotidiano, estabelecendo vínculos e conexões que tornam significativo o processo de aprendizagem ao longo da vida.

O aprender sobre a cidade, aprender na cidade e aprender da cidade, bases da educação urbana, compreendidas do ponto de vista dos fundamentos sociológicos não convencionais de Boaventura de Sousa Santos e pelo Princípio Esperança de Ernst Bloch permitem ratificar que, embora “a dimensão do ajuste possa parecer se sobrepor em definitivo sobre a do desejo, esse contínuo e invisível tensionamento pode ser, por vezes, energia impulsionadora de um desvio, de uma aposta, de uma potência” (ROSA, 2012, p. 104).

Essas variadas formas de ver o mundo, de se apropriar dele e de gerar conhecimento indicam alguns horizontes, como foi estudado ao longo deste trabalho e que se manifestam material e simbolicamente na cidade por diversas vias, seja em experiências urbanas que dialogam com a questão ambiental, seja nas disputas e subversões de contra-usos dos espaços públicos expressas nas experiências de direito ao corpo, Direito à Cidade e urbanismo tático, sejam nas experiências formais de educação urbana.

Com efeito, um dos caminhos é que os processos de ensino e aprendizado que se abrem a partir de experiências como essas de empoderamento e emancipação acenam, efetivamente, para

um nível crescente de democracia de baixo para cima, como entende Bobbio (2000) e que se projetam com certa força no espaço público num movimento mundial de ocupação a favor de mudanças de ordem política e social, como afirma Harvey (2013) e que não se vinculam forçosamente a entidades ou instituições formalmente constituídas.

Um outro horizonte, que pode ser entendido como desdobramento do anterior, é de uma certa cidadania insurgente que nasce, no sentido proposto por Holston (2013), e onde se vinculam as vias de fazer política, que este trabalho credita esperança. São as vias da liberdade de associação e liberdade de opinião trilhadas pelos coletivos urbanos que imprimem nos espaços da cidade ações, demandas e conhecimento, marcando novas formas de ver o mundo, novos comportamentos, costumes, culturas, que ressignificam os espaços e os sujeitos, porque empodera-os, empoderando-se, emancipa-os, emancipando-se. No terceiro horizonte há de se colocar em relevo que a educação urbana veiculada pelas experiências sujeito-cidade guarda a potência de reforçar vínculos importantes para a construção de sujeitos melhores e de cidades ambientalmente mais saudáveis e socialmente mais justas, como elos de solidariedade, respeito e participação. Enfim, compreende-se, ao final, que as formas de apropriação do espaço público através de experiências que problematizam e questionam interesses sociais e coletivos, são, além de tudo, “encontros alegres de singularidades que consistem em ocupações insurgentes, que legam de contribuição à democracia experimentos sobre possibilidades de gestão coletiva e ensaios de governanças constituintes (NEGRI; HARDT 2012, p.371 *apud* MIRANDA, 2013, p. 14).

Com efeito, as reflexões finais aqui desenvolvidas, mais do que encerrar questões, abrem-se para outras indagações, considerando-se a busca de ampliar a compreensão e de contribuir para a socialização do conhecimento da dimensão educativa das experiências possíveis entre sujeito e cidade e sua conformação no espaço urbano. Arrisca-se aqui a dizer que no amplo horizonte das possibilidades concretas, na leitura de Boaventura de Sousa Santos (2004), a partir dessas experiências inventam-se e reinventam-se sujeito e cidade e nesse incessante movimento, que provocam a reflexão e o encontro do aprender com o imaginar, que as pessoas podem se vir inventivas e proativas cotidianamente.

Ernst Bloch, filósofo da esperança e da utopia, mostra que as utopias tem a idade dos sonhos humanos de felicidade e plena emancipação. As utopias são a permanente e pulsante chama que conduzem o sujeito, mesmo nas circunstâncias mais adversas e diversas e, sobretudo,

nelas, a acreditar que a vida, individual e coletiva, pode ser melhor, pode ser promessa de felicidade. As experiências urbanas emancipatórias elencadas nessa pesquisa expressam que a utopia não é o intangível, o que não pode existir, o que não está, nem pode estar, em qualquer espaço. Esses arranjos ensinam que a utopia é consciência antecipadora, é sonho diurno, que mobiliza, interpela no sentido de superar a vida e os obstáculos. Arremata-se, com isso, que em momentos como os que se vive hoje, esses movimentos indicam que a utopia e o desejo são a reafirmação de recusa em aceitar que a última palavra sobre o mundo já foi dita.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri; LEROY, Jean P. Novas premissas da sustentabilidade democrática. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, 1, 1999.

ALBINATI, Mariana Luscher. **A produção de espaços culturais na Zona Portuária do Rio de Janeiro: entre isotopias e heterotopias**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional/UFRJ (tese de doutorado), 2016.

ALDEROQUI, Silvia S. La ciudad: um territorio que educa. *In: Cadernos CRH*, n. 1 (1987), Salvador, Centro de Recursos Humanos/UFBA, p. 153-176, 2003.

AQUIN, Nora. Em torno a la ciudadanía. *In: AQUIN, Nora (Org.). Ensayos sobre ciudadanía: reflexiones desde el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio, 2003.

ARROYO, Miguel G. O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte – a construção da cultura política. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n.26, p. 23-28, dez.1997.

AVRITZER, Leonardo. **A Moralidade da Democracia**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

BANDRÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1981.

BEGOSSI, Alpina. Ecologia Humana: Um Enfoque das Relações Homem-Ambiente. **Interciência** 18(1). 1993, pp. 121-132. Disponível em: <<http://www.interciencia.org.ve>>. Acesso em 26/09/2016.

BENEVOLO, Leonardo. **História da Cidade**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Volume 2. Rio de Janeiro: Ed. UERJ: Contraponto, 2005.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em 30/9/2016.

BRASIL ACESSÍVEL - Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. Brasília, s/d.

BRASIL. Lei n.10.257, de 10 de julho de 2001. Estatuto da Cidade e Legislação Correlata — 2ª ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRITTO, Fabiana Dultra; JACQUES, Paola B. Corpocidade: arte enquanto micro-resistencia urbana. *Revista FRACTAL UFF. Fractal: Revista de Psicologia*, v. 1, p. 337-350, 2009.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Companhia das Letras: São Paulo, 1997.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1997.

CARNEIRO, Alexandre Dias. **Resenha sobre o livro “o que é cidadania”**. 04/2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/38367/resenha-sobre-o-livro-o-que-e-cidadania>>. Acesso em 12/4/2016.

CARNEIRO, Henrique Figueiredo. A cidade como espaço de nascimento, vida e morte. *In*: AMADOR, Maria Betânia Moreira; BENINI, Sandra Medina (Org.). **A complexidade do lugar e do não lugar numa abordagem geográfica-ambiental**. Tupã: ANAP, 2016.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em Tela**. Vol. 7 nº 2, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A formação de professores de Geografia – o lugar da prática de ensino. *In*: TIBALI, Elianda F. Arantes Ap.*et alii* (orgs). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**. Companhia das Letras, São Paulo, 1992.

COSTA, Alexandra Martins. **Mujeres Creando e Loucas de Pedra Lilás: experiências de direito ao corpo e direito a cidade**. *In*: Lugar Comum – Estudos de Mídia, Cultura e Democracia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Laboratório Território e Comunicação – LABTeC/ESS/UFRJ – Vol 1, n. 1, (1997) – Rio de Janeiro:UFRJ, n.º 45 – (p. 65-71) mai 2015 - dez 2015. Disponível em: <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/1466008353lugar%20comum%20resistencia%20feminista___FINAL.pdf>. Acesso em 01/08/2016.

CURIONI, Rossana T.; ALVARENGA, Bazilio de; ROSSINI, Elton F. A Constituição Imperial de 1824: Uma breve análise dos aspectos sociais, políticos, econômicos jurídicos. *Araucária. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, año 13, nº 26. Segundo semestre de 2011. Pp. 101–118. Disponível em: <http://alojoptico.us.es/Araucaria/nro26/monogr26_3.pdf>. Acesso em 23/7/2016.

DAGNINO, Evelina (2004) “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” *In*: MATO, Daniel (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, pp. 95-110. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Venezuela/faces-ucv/20120723055520/Dagnino.pdf>>. Acesso em 12/10/2016.

DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002.

DIAS, Marina; FERREIRA, Bruna. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg.**, V. 17, N. 3, Recife, pp. 118-133, set./dez. 2015.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular**. Rio de Janeiro: ANPOCS/Relume Dumará, 1995.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DURKHEIM, Émili. **As regras do método sociológico**. Tradução Paulo Neves; revisão da tradução Eduardo Brandão. 2º. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

DURKHEIM, Émili. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FAURE, Edgar. **Aprender a Ser**. 2ª ed. Bertrand Lisboa-Portugal. UNESCO. São Paulo: Editora do Livro, 1972.

FERNANDES, Antonio Sousa; SARMENTO, Teresa. **Cidade educadora: novas perspectivas das políticas educativas**. ANPAE, 2007.

FERREIRA, Santana Padilha; MELO, Alessandro de. **Crítica da cidadania como marco da sociabilidade burguesa**: um estudo da obra de Ivo Tonet “Educação, cidadania e emancipação humana”. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Santina_Padilha_Ferreira_e_Alessandro_de_Melo_critica_da_cidadania_como_marco_da_sociabilidade_burguesa.pdf>. Acesso em 29/10/2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

FREHSE, Fraya. **O espaço na vida social: uma introdução**. Estudos Avançados 27 (79), 2013.

GADOTTI, Moacyr. **A questão da educação formal/não-formal**. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em 22/5/2016.

GAULEJAC, Vincent de. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. **Cronos**. Natal-RN, v. 5/6, n. 1/2, p. 59-77, jan./dez. 2004/2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3233>>. Acesso em 28 de julho de 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS/Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento

e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GONÇALVES, Renata. Cidadania-classes populares-mulheres: reflexão sobre seus impactos nas lutas sociais. **Lutas Sociais**, n° 7, 1999. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18775/13961>>. Acesso em 29/10/2016.

GRAVATÁ, André. **Cidade educadora é cidade poética**. Blog do André Gravatá. Disponível em: <<http://andregravata.blogosfera.uol.com.br/2016/12/02/cidade-educadora-e-cidade-poetica/>>. Acesso em 03/01/2017.

GUERRA, Eliana Costa. Questão urbana e ambiental em tempos de crise do capital: configurações e particularidades no Brasil contemporâneo. **Revista Políticas Públicas**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Número Especial, p. 257-267, julho de 2014.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Revista Piauí**. Ed. 82, julho de 2013. Disponível em: <<http://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-direito-a-cidade/>>. Acesso em 12/11/2016.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo, Paz e Terra, 6. Edição, 2000.

HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; AZEVEDO, Genoveva Chagas de. Educação como processo na construção da cidadania ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental** – n. 0 (nov.2004). – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004, p. 63-70. Disponível em: <http://assets.wwf.org.br/downloads/revbea_n_zero.pdf#page=28>. Acesso em 20/11/2016.

HOLLANDA, H. H. O. B. **Feminismo em tempos pós-modernos**. Tendências e impasses - o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, p. 7-19, 1994.

HOLSTON, James. **Cidadania insurgente**: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. tradução Claudio Carina. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. In: II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. **Anais do...** Florianópolis: UFSC, 2007.

HORTAS comunitárias se popularizam em Berlim. **La Parola**. 17/02/2014. Disponível em <<http://www.laparola.com.br/hortas-comunitarias-se-popularizam-em-berlim>>. Acesso em 12/11/2016.

INDOVINA, Francesco. **Un escrit: Ciutat/nens, una simbiosi la ciutat a la fi del mil.leen**. In: JORNADES BARCELONA A L'ESCOLA, 4, Barcelona, 1995.

KAUFMANN, J. C. **Ego**: pour une sociologia de l'individu. Paris: Nathan, 2001.

KOGA, Dirce. Cidades entre territórios de vida e territórios vividos. *In: Serviço Social & Sociedade*, 72, ano XXIII. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LANNES, Paulo. **Alunos de Taguatinga restauram quadra após aulas de urbanismo**. 16/10/2016. Disponível em <<http://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/projeto-de-escola-em-taguatinga-oferece-aula-de-urbanismo-aos-alunos>>. Acesso em 20/10/2016.

LAVALLE, Adrián Gurza. Cidadania, Igualdade e Diferença. **Lua Nova**, nº 59, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ln/n59/a04n59.pdf>>. Acesso em 10/10/2016.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFGM, 1999.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro 2001.

LEFORT, C. **A Invenção democrática. Os limites da dominação totalitária**. Belo Horizonte: Nupsi. Autêntica, 2011.

LEITE, Rogerio Proença. A Exaustão das cidades: Antienobrecimento e intervenções urbanas em cidades brasileiras e portuguesas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 25 nº 72. Fevereiro/2010.

LEITE, Rogério Proença. Espaços públicos na pósmodernidade. *In: FORTUNA, Carlos; LEITE, Rogério Proença. Plural de cidade: novos léxicos urbanos*. Coimbra: Almedina, 2009.

LESSA, Pedro. **Urbanismo e Educação**. *In: Edição 126*, 10 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.olharvirtual.ufrj.br>>. Acesso em 07/09/2016.

LIMA, Isaías Batista de; NETO, Enéas Arrais; RECH, Hildemar L. **Esperança e pedagogia: breve apresentação de Ernst Bloch, seu pensamento e algumas (Re)flexões sobre educação**. Disponível em: <www.revistalabor.ufc.br>. Acesso em 22/11/2015.

LIMA, M. Del V. e RONCAGLIO, C. Degradação socioambiental urbana, políticas públicas e cidadania. *In: Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 3, p. 53-63, jan./jun. 2001. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/891/1/ARTIGO_DegradacaoSocioambientalUrbanaPol%C3%ADticas.pdf>. Acesso em 02/12/16.

LÖW, Martina; GEIER, Thomas. **Einführung in der Soziologie der Bildung und Erziehung**. 3ª Ed., 2014.

LUIS, Roberto Barroso. Eficácia e Efetividade do Direito à Liberdade. **Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos**, v. 2, n. 2, 2011.

LYRA, Rubens Pinto. **Teorias Clássicas Sobre a Democracia Direta e a Experiência Brasileira**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/ufpb/home/ouvidoria/artigos/demodireta.htm>>. Acesso em 20/09/2016.

MACÊDO, Amanda Florêncio de; ALMEIDA, André Moraes de. **O espaço público frente ao urbanismo tático: o caso das Praias do Capibaribe**. Disponível em: <http://www.academia.edu/20087380/O_espaco_publico_frente_ao_urbanismo_tatico_o_caso_das_Praias_do_Capibaribe>. Acesso em 07/01/2017.

MACHADO, J. Cidade Educadora e Coordenação Local da Educação. In: J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira (Org.). **Administração da Educação, Logicas burocráticas e logicas de mediação**. Porto: Edições ASA, 2005, pp. 225-265.

MACHADO, J. Escola, município e cidade educadora. A coordenação local da educação. In: J. A. Costa, A. Neto - Mendes & A. Ventura (Org.), **Políticas e Gestão Local da Educação – Actas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar** (pp. 161 - 172). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARICATO, Ermínia; JÚNIOR, Orlando Alves dos. **Construindo a Política Urbana: participação democrática e o direito à cidade**. Publicado em 2006. Disponível em: <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/biblioteca/arquivos/partic_democratica_e_direito_a_cidade.pdf>. Acesso em 18/6/2016.

MARINI, Ruy Mauro. Duas notas sobre o socialismo. **Lutas Sociais**, nº 5, 1998, pp. 107-123.

MATOS, Rosi. Sarau de Baixo acontece hoje à noite no Viaduto do DIA. **Jornal da Cidade**, 17/12/2013. Disponível em: <<http://www.jornaldacidade.net/noticia-leitura/69/63020/sarau-de-baixo-acontece-hoje-a-noite-no-viaduto-do-dia-.html#.WGV8NNIrJdh>>. Acesso em 23/12/2016.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. É possível uma pedagogia da cidade? **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 40, p. 212-221, dez. 2010.

MENDONÇA, Eneida Maria Souza. Apropriações do espaço público: alguns conceitos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. v. 7, n. 2. Rio de Janeiro, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000200013&script=sci_arttext&lng=en>. Acesso em 11/12/2016.

MESQUITA, André Luiz. **Insurgências Poéticas: arte ativista e ação coletiva (1900-2000)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

MILL, J.S. Considerations on Representative Government. *In: Collected Pappers of John Stuart Mill*, University of Toronto Press, Routledge and Kegan Paul, vo. XIX, London, 1977.

MIRANDA, Clara Luiza. Como criar praças e fazer democracia. *In: II CONINTER - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Anais do...* Belo Horizonte, de 8 a 11 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/6898320/COMO_CRIAR_PRA%C3%87AS_E_FAZER_DEMOCRACIA>. Acesso em 12/11/2016.

MOEHLECK, Sabrina. **Programa Bairro Escola/Mais Educação: uma análise de seu processo de implantação no município de Nova Iguaçu, RJ**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/SabrinaMoehlecke_GT1_integral.pdf>. Acesso em 20/12/2016.

MOIO, Isabel Sofia Fernandes; MENDES, Ana Catarina Pereira. **Cidade Educadora e Hábitos Culturais: Outros Públicos, Outras Oportunidades**. Revista portuguesa de pedagogia. Ano 47-1, 2013.

MONTE-MÓR, Roberto Luís. As Teorias Urbanas e o Planejamento Urbano no Brasil. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT2308201001849.pdf>>. Acesso em 23/09/2016.

MOZAS, J. El espacio público como campo de batalla. **a + t revista independente de arquitetura e tecnologia**. Out. n. 30, 2011.

MUNFORD, Lewis. **A cidade na história**. Belo Horizonte, 1965.

MURTEIRA, Marta Ribeiro. **Novos Espaços em Aberto**. Estudo Comparativo: Aeroporto de Lisboa e de Tempelhof. Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Agronomia Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2013.

NASCIMENTO, Maria Cristina. **Ativismo Feminista: Loucas de Pedra Lilas na Luta Antirracista**. *In: 18º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero – REDOR*, Pernambuco. Recife: Universidade Federal da Pernambuco, 2014.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

OLIVEIRA, Richard Romeiro. Platão e a questão da democracia na República. **Revista Estudos Filosóficos** nº 12/2014. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>>. São João Del Rei/MG, pp. 28-47, 2014.

PARK, Robert. **On Social Control and Collective Behavior**. Chicago, 1967.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**: cultural, político, ético na escola; pedagógico, epistemológico no ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

PENNA, Nelba Azevedo. Urbanização, cidade e meio ambiente. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, Nº 12, 2002.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/30353>>. Acesso em 04/09/2016.

PULS, Maurício Mattos. **Arquitetura e Filosofia**. São Paulo: Annablume, 2006.

RAMALHO, José Rodorval. Ideologia: O Que devemos saber? *In*: SOUZA, Rosival de Almeida (Org.). **Sociologia para o Ensino Médio**: conteúdos e metodologias. Campina Grande: Editora da UFCG, 2012.

REIS, Elisa. **Cidadania, teoria e utopia**. *In*: Transcrição da palestra proferida com este título no seminário internacional Justiça e Cidadania, realizado no Rio de Janeiro nos dias 10 e 11 de setembro de 1997. Disponível em: <<http://comunidadessegura.org.br/files/cidadaniahistoriateoriaeutopia.pdf>>. Acesso em 15/5/2016.

RELATÓRIO PRELIMINAR BRASILEIRO PARA O HABITAT III. *In*: Seminário Urbanismo na Bahia, urbBA[15], Direito à cidade: uma nova agenda urbana? Rumo ao Habitat III. **Anais...** Salvador (BA), 03 a 06 de novembro de 2015. Salvador: PPGAU-FAUFBA/Lugar Comum, 2016.

RIBEIRO FILHO, G. B. PASSOS, F. D. R., PAULINO, C. M. Educação Urbana – construindo cidadania e sociabilidade em escolas públicas de Minas Gerais. Uberlândia: **Rev. Ed. Popular**, v.8, p.145-154, jan./dez. 2009.

RODRIGUES, Arlete Moysés. As novas articulações e formas de pressão da sociedade civil. *In*: SOUZA, Maria Adélia Ap.*et alii* (Orgs.). **Metrópole e globalização: conhecendo a cidade de São Paulo**. São Paulo: Cedes, 1999.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Produção do Espaço e Ambiente Urbano. *In*: SPÓSITO, M. (Org.) **Urbanização e Cidades. Perspectivas Geográficas**. Presidente Prudente. São Paulo: Unesp/Gasper, 2001.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROSA, Thaís Troncon. Experiência, espaço urbano, pobreza: construindo algumas questões. **Revista urbana**, V. 4, nº 5, dez. 2012 - Dossiê: Cidades e Sociabilidades - CIEC/UNICAMP. Campinas, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato Social ou Princípios do direito político**. São Paulo: Abril, 1973.

SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. A concepção de cidade em diferentes matrizes teóricas das Ciências Sociais. **Revista Rio de Janeiro**, n. 9, p. 91-99, jan./abr. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Nadia Martins Pinheiro. **Ruínas da Contemporaneidade**: Tempelhof na transformação urbana de Berlim. Dissertação de Mestrado. Repositório Aberto da Universidade do Porto FAUP - Faculdade de Arquitectura, Faup, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/80285>>. Acesso em 20/12/2016.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e Justiça**. Rio de Janeiro, Campus, 1977.

SAULE JÚNIOR, Nelson. **O Direito à Cidade como paradigma da governança urbana democrática**. Publicado em 30/03/2005. Disponível em: <<http://www.polis.org.br/uploads/750/750.pdf>>. Acesso em 03/07/2016.

SEGURADO, R. Por uma estética da (re)existência na relação entre arte e política. In: CHAIA, M. (Org.). **Arte e política**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial. p. 41-58, 2007.

SENNETT, R. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SGARBI, Antonio Donizetti; CHISTÉ, Priscila de Souza. Cidade educativa: reflexões sobre a educação, a cidadania, a escola e a formação humana. In: **Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 6, n.1, 2015.

SILVA, César Henriques Matos e. **Espaço público político e urbanidade**: O caso do centro da cidade de Aracaju. Tese de doutorado. Salvador: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/PPGAU/UFBA, 2009.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. O conceito de experiência social em François Dubet: Possibilidades analíticas. **Mediações**. V. 14, nº 1, pp. 275-290, Jan/Jun. 2009.

SILVEIRA, Luciana de Almeida; BONATO, Nailda M. da Costa. Educação e Cidade: O papel da escola na preservação do patrimônio cultural. In: IV Encontro Nacional da Anppas. **Anais...** Brasília, 2008.

SIMMEL Georg. Sociologia do espaço. **Estudos Avançados**. Vol. 27 nº 79. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142013000300007#nota1>. Acesso em 19/09/2016.

SINGER, Paul. **Economia Política da Urbanização**. Brasiliense e CEBRAP. São Paulo: 1977.

SOUKI, Lea Guimarães. A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2006.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Capitalismo e Urbanização**. 5ed. São Paulo: Contexto, 1994.

STEPHAN, Felix. Entfaltung auf dem Rollfeld. **Die Zeit**. 10/09/2012. Disponível em: <<http://www.zeit.de/lebensart/2012-09/lust-auf-stadt-tempelhofer-feld>>. Acesso em 29/12/2016.

STERNHELL, Zeev. Le due destre (As duas direitas), entrevista de Zeev Sternhell concedida a U. de Giannangeli, in: **Rinascita**, XLVI, n. 15, p. 15-17, 22 de abril de 1989.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. **A democracia na América**. Tradução, prefácio e notas: Neil Ribeiro da Silva. Ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1998.

TOURAINÉ, A. **Poderemos Viver Juntos?** Iguais e Diferentes. Petrópolis: Vozes, 1998.

VAINER, Carlos. Quando a cidade vai às ruas. In: HARVEY, David *et al.* **Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. Projetos Urbanos e Projetos Escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, p. 103-112, 1997.

VELHO, Gilberto. Estilo de vida urbano e modernidade. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 103-112, dez 1997.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e Sociedade Civil no Espaço Público Democrático**: Cidadania e Globalização. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

VIRILIO, P. **Velocidade e Política**. São Paulo. Estação Liberdade, 1996.

VOGEL, A., VOGEL, V. L. O., LEITÃO, G. E. A. **Como as crianças vêm a cidade**. Rio de Janeiro: Pallas: Flacso: UNICEF, 1995.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 9, pp. 174-214, jan/jun 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a07.pdf>>. Acesso em 26/07/2016.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio do. Fundamentos da Nova Educação. **Cadernos UNESCO**. Série educação, 5. Brasília: UNESCO, 2000.

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida. *In*: VELHO, O. G. (Ed.). **O fenômeno urbano**. 4a. ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1979, pp. 133.

ZHOURI, Andréa. Conflitos sociais e meio ambiente urbano social. Palestra proferida na mesa redonda “**Sujeitos Sociais e Espaço Urbano: Questões e Contribuições para a Psicologia Social**”, durante o XIII Encontro Nacional da ABRAPSO, 2005. Disponível em http://www.nuredam.com.br/files/divulgacao/artigos/documenta17_artigo4%20%20Andrea%20Zhouri.pdf . Acesso em 26/12/2016.

ZYGMUNT Bauman: **Para que serve a sociologia?** Fronteiras do Pensamento. 23/03/2015. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/zygmunt-bauman-para-que-serve-a-sociologia>>. Acesso em 19/04/2016.

ANEXO

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

Declaração de Barcelona (1990)

INTRODUÇÃO

Hoje mais do que nunca a cidade, grande ou pequena, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral.

A cidade educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente da do território de que faz parte. É também uma cidade que não está fechada sobre si mesma mas que mantém relações com o que a rodeia - outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países -, com o objectivo de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora é um sistema complexo em constante evolução e pode exprimir-se de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da sua população.

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens.

As razões que justificam esta nova função devem ser procuradas, precisamente, em motivações de ordem social, económica e política, assim como, e sobretudo, em motivações de ordem cultural e educativa. O grande desafio do século XXI é investir na educação de cada indivíduo, de maneira que este seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu próprio potencial humano. Potencial feito de individualidade, construtividade, criatividade e "sentido de responsabilidade assim como de um sentido de comunidade - capacidade de diálogo, de confronto e de solidariedade.

Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela.

As cidades representadas no Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar na cidade de Barcelona em Novembro de 1990, propuseram-se sistematizar numa Carta os princípios básicos que devem formar o perfil educativo da cidade, dado que o desenvolvimento dos seus habitantes não pode ser deixado ao acaso.

Com efeito, a cidade dispõe de um extenso leque de iniciativas educadoras, de origem, intenção e responsabilidades diversas. Ela dispõe de instituições de educação formal, de meios de intervenção não formais com objectivos pedagógicos preestabelecidos, assim como propostas ou experiências que surgem de uma forma aleatória ou nascem de critérios comerciais. E ainda que o conjunto das propostas apresente, algumas vezes, contradições, ou evidencie desigualdades já existentes, elas encorajarão sempre, a aprendizagem permanente de novas linguagens, oferecerão oportunidades de conhecer o mundo, permitirão o enriquecimento individual e a partilha de forma solidária.

As cidades educadoras irão desenvolver uma colaboração bilateral ou multilateral para a troca das suas experiências; num espírito de cooperação apoiar-se-ão mutuamente no que respeitar a projectos de estudo e de investimento, quer directamente, quer como intermediários em organismos internacionais.

Por seu lado, as crianças e os jovens deixaram de ser protagonistas passivos da vida social e, por conseguinte, da cidade. A Convenção das Nações Unidas, de 20 de Novembro de 1989, que desenvolve e considera obrigatórios os Princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem, portanto, associar-se e participar em função do seu grau de maturidade. Por esta razão, a protecção das crianças e dos jovens na cidade já não consiste só em privilegiar a sua condição mas também em encontrar o lugar que verdadeiramente os coloca ao lado dos adultos, considerando-se uma virtude de cidadania a satisfação mútua que deve presidir à coexistência entre gerações.

Em conclusão, afirma-se um novo direito dos habitantes da cidade: o direito à cidade educadora. E, como primeiro passo nesse sentido, é necessário ratificar o compromisso que, com base na Convenção, se assumiu na Cimeira Mundial para a Infância (realizada em Nova-Iorque, nos dias 29 e 30 de Setembro de 1900).

PRINCÍPIOS

1. Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento que a cidade oferece, Para que isso seja possível, devem ter-se em conta todas as categorias, cada uma delas com as suas necessidades particulares.

Dever-se-á promover uma educação destinada a favorecer a diversidade, a compreensão, a cooperação e a paz internacional. Uma educação que permita evitar a exclusão motivada pela raça, sexo, cultura, idade, deficiência, condição económica ou outros tipos de discriminação.

No planeamento e governo da cidade tomar-se-ão todas as medidas necessárias para eliminar os obstáculos (incluindo as barreiras físicas) que impeçam o exercício do direito da igualdade. Serão responsáveis por este empreendimento, para além da Administração Municipal, outros organismos da Administração que nela intervêm. Os habitantes envolver-se-ão tanto pessoalmente como através dos vários tipos de associação a que pertençam.

2. Os municípios exercerão com eficácia as competências que lhes são atribuídas em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance dessas competências, eles deverão desenvolver uma política educativa exaustiva de índole global, com o fim de incluir todas as modalidades de educação formal e não formal, as diversas manifestações culturais, as fontes de informação e os meios de descoberta da realidade que existam na cidade.

O papel da Administração Municipal é, por um lado, obter as disposições legislativas provenientes da Administração Central e Regional e, por outro lado, estabelecer as políticas locais que se revelem possíveis; ao mesmo tempo estimulando a participação dos cidadãos no projecto colectivo, a partir das instituições e organizações civis e sociais ou de outras formas de participação espontânea.

3. A cidade deverá encarar as oportunidades de formação de modo global. O exercício das competências em matéria educativa será levado a cabo dentro de um contexto mais amplo de qualidade de vida, de justiça social e de promoção dos seus habitantes.

4. Para que a sua acção seja adequada, os responsáveis pela política municipal da cidade devem ter conhecimento directo da situação e das necessidades dos seus habitantes. Para este efeito promoverão a realização de estudos, que manterão actualizados e farão públicos, e formularão propostas concretas e de política geral que deles resultem.

5. No quadro das suas competências, o município deve conhecer - encorajando a inovação - o desenvolvimento da acção formativa que se realiza nos centros de ensino estruturado da sua cidade, sejam estes de âmbito local, nacional, público ou privado. Deve ainda conhecer e promover iniciativas de educação não formal, nos aspectos do seu *curriculum* e objectivos que se refiram ao conhecimento real da cidade e à formação e informação dos seus habitantes - para uma cidadania responsável.

6. O município avaliará o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou outras, e das realidades que as crianças e os jovens recebam sem mediação alguma; nestes casos, o Município deverá, sem dirigismos, tentar empreender acções que dêem lugar a uma justificação ou interpretação razoáveis. Deverá também procurar estabelecer um equilíbrio entre a necessidade de protecção e a autonomia necessária para a descoberta. Proporcionará, assim, fóruns de debate incluindo o intercâmbio entre as cidades, para que os seus habitantes possam utilizar plenamente as mudanças geradas pelo mundo urbano.

7. A satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá ter em conta o impacto das mesmas.

8. A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Neste sentido, deverá promover projectos destinados aos educadores em geral e divulgará as instruções necessárias a todas as pessoas em contacto com as crianças - quer se trate de particulares, funcionários ou empregados dos serviços públicos. O município também assegurará que estas instruções sejam assumidas pelos organismos de segurança e de protecção civil que de si dependam directamente.

9. A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocupar um lugar na sociedade; aconselhá-los sobre a sua orientação pessoal e profissional e facultar a sua participação numa ampla gama de actividades sociais. No âmbito específico da relação educação/trabalho é importante assinalar a estreita relação que deverá existir entre a planificação educativa e as necessidades do mercado de trabalho. As cidades definirão estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborarão com as organizações de trabalhadores e empresários na criação de postos de trabalho.

10. A cidade deverá conhecer os mecanismos de exclusão e marginalização que as afectam e as formas de que se revestem, assim como desenvolver as intervenções compensatórias adequadas. Deverá prestar uma atenção especial aos indivíduos recém chegados, emigrados ou refugiados, têm direito a sentir com liberdade que aquela cidade é a sua.

11. As intervenções destinadas a corrigir as desigualdades podem assumir múltiplas formas mas deverão partir de uma visão global do indivíduo, de uma concepção) global que satisfaça os seus interesses, assim como do conjunto de direitos comuns a todos. Qualquer intervenção significativa pressupõe a garantia, através duma responsabilidade específica, da coordenação entre as Administrações implicadas e os respectivos serviços.

12. A cidade incentivará o Associativismo com o fim de formar os jovens para a tomada de decisões, canalizar actuações ao serviço da sua comunidade e obter e difundir informação - materiais e ideias para promover o seu desenvolvimento social, moral e cultural.

13. A cidade educadora deverá ensinar os seus habitantes a informar-se, formar na informação. Estabelecerá instrumentos úteis e linguagens adequadas para que os seus recursos estejam ao alcance de todos num plano de igualdade. Certificar-se-á que a informação abranja os habitantes de todos os níveis e idades.

14. Se as circunstâncias o exigirem, as crianças disporão de locais de informação, e de auxílio, especializados, e, se necessário, de um conselheiro.

15. Uma cidade educadora deverá saber encontrar, preservar e divulgar a sua própria identidade. Deste modo estará a fazer algo único que servirá de base a um diálogo fértil com os seus habitantes e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e das suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atractiva sem desvirtuar o seu ambiente natural e social.

16. A transformação e o crescimento de uma cidade deverão ser regidos pela harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituem claras referências do seu passado e da sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta o impacto deste no desenvolvimento de todos os indivíduos, a integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra a segregação de gerações, as quais têm muito a aprender mutuamente. O ordenamento do espaço físico urbano deverá realçar o reconhecimento das necessidades de recreio e de lazer e propiciar a abertura a outras cidades e à natureza, tendo em corda a interacção entre elas e o resto do território.

17. A cidade deverá garantir a qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com o seu meio natural.

18. A cidade favorecerá a liberdade e a diversidade cultural. Acolherá tanto as iniciativas de vanguarda como a cultura popular. Contribuirá para corrigir as desigualdades que sujam na promoção cultural, resultantes de critérios exclusivamente comerciais.

19. Todos os habitantes da cidade têm o direito de reflectir e participar na criação de programas educativos, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projecto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece. nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar.

20. Uma cidade educadora não segregará as gerações. Os princípios enunciados são o ponto de partida para o desenvolvimento do potencial educativo da cidade em todos os seus habitantes. Esta Carta deverá, por consequência, ser completada nos aspectos não tratados nesta ocasião.

Novembro de 1994